

La gestión de las emociones, capacidades claves para fortalecer los aprendizajes de los  
estudiantes de 5° de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar

Autores

Lilibet Pérez Pérez

Trabajo de grado presentado para optar al Título de Magíster en Educación

Maestría en Educación

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Fundación Universitaria Los Libertadores

Bogotá, D.C. 2023

La gestión de las emociones, capacidades claves para fortalecer los aprendizajes de los  
estudiantes de 5° de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar

Autores

Lilibet Pérez Pérez

Código de estudiante: 202217076356

Trabajo de grado presentado para optar al Título de Magíster en Educación

Director

Gustavo Andrés Romero Duque

Maestría en Educación

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Fundación Universitaria Los Libertadores

Bogotá, D.C. 2023

## Contenido

|   |    |
|---|----|
| RESUMEN   | 11 |
| INTRODUCCIÓN  | 14 |
| Capítulo 1. PROBLEMA                                | 17 |
| 1.1. Descripción del problema                       | 17 |
| 1.2. Formulación del problema                       | 24 |
| 1.3. Justificación                                  | 24 |
| Capítulo 2. OBJETIVOS                               | 27 |
| 2.1. Objetivo general                               | 27 |
| 2.2. Objetivos específicos                          | 27 |
| Capítulo 3. MARCO REFERENCIAL                       | 28 |
| 3.1. Antecedentes Investigativos                    | 28 |
| 3.2 Marco Teórico                                   | 32 |
| 3.3. Marco contextual                               | 38 |
| 3.4 Marco pedagógico                                | 39 |
| 3.4.1 Ambientes de aprendizaje                      | 41 |
| 3.4.2. Aulas diversificadas - Aulas DUA             | 42 |
| 3.4.3 Situaciones de aprendizaje                    | 44 |
| 3.4.4. Biodanza                                     | 46 |
| 3.5. Marco normativo y legal                        | 47 |
| Capítulo 4. DISEÑO METODOLÓGICO                     | 50 |
| 4.1 Tipo de investigación                           | 50 |
| 4.2 Fases de la investigación                       | 51 |
| 4.3 Articulación con la línea de investigación      | 55 |
| 4.4 Población y muestra                             | 56 |
| 4.4.1 Población                                     | 56 |
| 4.4.2 Muestra                                       | 56 |
| 4.4.2 Categorías de estudio en la muestra           | 56 |
| 4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 60 |
| Capítulo 5. RESULTADOS Y DISCUSIONES                | 63 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.1. Resultados                            | 63  |
| 5.2. Propuesta Pedagógica                  | 80  |
| 5. 2. 1 Estrategias pedagógicas            | 84  |
| Capítulo 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 89  |
| 6.1 Conclusiones                           | 89  |
| 6.2 Recomendaciones                        | 95  |
| REFERENCIAS                                | 98  |
| ANEXOS                                     | 105 |

## Índice de Tablas

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Tabla 1 Marco normativo/legal de la investigación.....</b>  | <b>47</b> |
| <b>Tabla 2 Población objeto de estudio.....</b>  | <b>57</b> |
| <b>Tabla 3 Relaciones entre las variables sexo del sujeto y puntuaciones del<br/>TMMS-24. Factor Atención emocional .....</b>  | <b>67</b> |
| <b>Tabla 4 Relaciones entre las variables sexo del sujeto y puntuaciones del<br/>TMMS-24. Factor Claridad emocional. ....</b>  | <b>68</b> |
| <b>Tabla 5 Relaciones entre las variables sexo del sujeto y puntuaciones del<br/>TMMS-24. Factor Reparación emocional.....</b> | <b>69</b> |
| <b>Tabla 6 Frecuencia y porcentajes para la competencia Autoconciencia<br/>emocional.....</b>                                  | <b>73</b> |
| <b>Tabla 7 Frecuencia y porcentajes para la competencia Regulación emocional</b>   | <b>74</b> |
| <b>Tabla 8 Frecuencia y porcentajes para la competencia Creatividad emocional<br/>.....</b>                                    | <b>75</b> |

## Índice de ilustraciones

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Ilustración 1 Encuesta a padres de familia para identificar factores de riesgo para el aprendizaje en los niños de 5° de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar .....</b> | <b>20</b> |
| <b>Ilustración 2 Relación de estudiantes de grado quinto por sexo .....</b>  | <b>57</b> |
| <b>Ilustración 3 Relación de edades de los estudiantes de quinto .....</b>   | <b>58</b> |
| <b>Ilustración 4 Nivel de escolaridad de los padres .....</b>  | <b>58</b> |
| <b>Ilustración 5 Estrato socioeconómico de los hogares de los estudiantes .....</b>  | <b>59</b> |
| <b>Ilustración 6 Relación de padres de víctimas del conflicto armado .....</b>   | <b>59</b> |

## Nota de aceptación

Nota Aprobatoria

---

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

---

Fecha: \_\_\_\_\_

## **Dedicatoria**

Este proyecto de investigación se lo dedico a mi familia en especial mis padres quienes han sido mi más grande apoyo en cada etapa de mi vida, a mi hermana, la magister Elizabeth Pérez Pérez quien ha sido un pilar fundamental en este proceso de investigación, al doctor en educación Jorge Salas Fuentes por sus aportes y su apoyo, y finalmente, se lo dedico a todos los niños que de alguna manera brindaron su inocencia y su ser para el desarrollo del mismo.

## **Agradecimientos**

Agradezco a Dios por su inmenso amor y ser siempre luz en mi camino,  
Agradezco a la vida por haberme brindado la oportunidad de superarme y seguir adelante  
con mis sueños.

Agradezco a mi familia por su apoyo incondicional y su gran amor  
Agradezco a todos esos seres de luz que formaron parte de este proyecto de investigación.  
Agradezco todas las emociones que fluyen durante todo el proceso de investigación.

## Glosario

**Aprendizaje:** es el proceso de adquisición y modificación de los conocimientos, habilidades y destrezas a partir de la observación, la experiencia, la instrucción producto de las interacciones con las personas, objetos y demás elementos que les rodea.

**Capacidades:** esto hace referencia a los recursos o actitudes que tienen las personas para lograr desempeñar determinada tarea.

**Cerebro neo córtex:** El neo córtex o neo corteza es la corteza cerebral que se encarga de las capacidades que hacen que las personas sean más humanas y que a su vez les permite diferenciarse de los otros mamíferos. Hace parte de la estructura del sistema nervioso y se encarga de las capacidades como el lenguaje, la imaginación o la capacidad de abstracción, entre otros.

**Cerebro reptiliano:** este cerebro es el encargado de controlar el comportamiento y los pensamientos instintivo. Por ello, cada vez que el ser humano tiene hambre, sueño o sed se activa el cerebro reptiliano para llevar a cabo una conducta que cubra dicha necesidad.

**Biodanza:** se comprende como un sistema que genera autodesarrollo, autoconocimiento y autoconciencia y para ellos utiliza herramientas tales como la música, el movimiento y situaciones de encuentro en grupo. Busca promover la capacidad de enlazar de forma holística el uno con sus emociones y su expresión.

**D-ECREA:** Escala de Evaluación de las Competencias Emocionales (Perspectiva Docente).

**Día E:** Día de la excelencia académica, es la jornada en la que los colegios públicos y privados revisan su desempeño en calidad educativa y definirán acciones para fortalecer sus procesos educativos.

**DUA:** *Diseño Universal para el Aprendizaje.*

**Emociones:** son respuestas a determinados estímulos que generan un estado afectivo que viene acompañado de cambios orgánicos, físicos, endocrinos, entre otros.

**Estrategia pedagógica:** son una serie de acciones y procedimiento que realizan los docentes con el fin de facilitar los aprendizajes de los estudiantes.

**Extra-edad:** Desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado.

**IETA:** *Institución Educativa Técnica Agroindustrial.*

**Mindfulness:** es una práctica que les permite a las personas prestar atención plena a lo que siente y a lo que hace. Esta se basa en la conciencia y una agudización de la percepción para darse cuenta y aceptar el presente.

**Moto-taxismo:** Medio de transporte irregular que consiste en transportar a las personas en una moto.

**NBI:** *Necesidades Básicas Insatisfechas.*

**Prueba Mesquite:** es un test o prueba de confrontación que permite la detección de los niveles de inteligencia emocional tanto en adultos como en niños.

**Resiliencia:** capacidad de las personas para afrontar situaciones adversas.

**SIMAT:** Herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones.

**SIMPADE:** *Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar.*

**SISBEN:** Sistema de identificación de potenciales beneficiarios de programas sociales, que permite clasificar a la población de acuerdo con sus condiciones de vida e ingresos.

**TMMS-24:** Adaptación de la escala TMMS-48 (Trait Meta-Mood Scale) del grupo de investigación Salovey y Mayer.

**TMMS-48:** un auto informe de percepción de Inteligencia Emocional (IE) creado por Salovey y Mayer.



## RESUMEN

Este trabajo de grado recoge los resultados de investigación descriptiva realizada en la IETA Julio César Turbay. Dicho proceso investigativo partió de los siguientes objetivos: Identificar la incidencia de la gestión de las emociones en los aprendizajes de los niños de quinto grado de la IETA Julio César Turbay en El Carmen de Bolívar, analizar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar, que motivan la gestión de las emociones en los niños de quinto grado y reconocer situaciones de aprendizaje que permiten fortalecer la gestión de las emociones en los niños de quinto grado de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar.

Este enfoque de investigación permitió hacer visible, que para facilitar el proceso del aprender y mejorar la gestión de las emociones en los niños es necesario que el docente se apoye y aplique didácticas flexibles en el aula para propiciar el aprendizaje significativo y las interacciones sociales necesarias para su desarrollo socio-emocional. Una de ellas, es el aprendizaje experiencial que potencia la experiencia como detonante de la atención y de la memoria. Además, es viable considerar que una de las estrategias pertinentes en esta didáctica flexible, son los rincones temáticos de aprendizaje, ya que estos ofrecen la posibilidad de vivenciar en el aula el ciclo de aprendizaje experiencial.

Ahora bien, si se consideran las características que hasta el momento se han identificado de la población, las sugerencias pensadas para los niños están centradas en: (a) la aplicación de los principios DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) en las situaciones de aprendizaje que se plantean como pertinentes puesto que se promueve la enseñanza inclusiva, (b) la aplicación de metodologías flexibles considerando que en las aulas de clase están más centradas en el desarrollo de las inteligencias lógico- matemáticas; lingüístico-verbal y no se hace mucho énfasis en la inteligencia emocional.

Por ende, en la propuesta pedagógica se recomienda hacer uso y promover la inteligencia emocional en sus competencias interpersonales e intrapersonales. Además de las inteligencias corporal-kinestésica; musical; visual –espacial como una estrategia de re-vinculación consigo mismo y con su proceso de aprendizaje. Por ello, la biodanza es considerada pertinente para este fin, ya que según Stuek y Tofts (2016) citado por Altamirano

y otros, (2021), “la Biodanza tiene un efecto específico del estado de ánimo hacia la alegría, consigue que las personas realicen una descripción más diferenciada de sus sentimientos, al tiempo que aumenta la expresión de las emociones, modulación y equilibrio emocional” (p. 4).

Por otra parte, es necesario fortalecer en los docentes los conocimientos sobre temáticas específicas tales como didácticas flexibles, DUA, inteligencias múltiples, manejo de las emociones de los niños dentro del aula. Además, afianzar la vinculación de los padres en el proceso educativo a través de la escuela para padres en donde se les proporcionarán estrategias de cómo pueden ellos promover las inteligencias emocionales, corporal-kinestésica; musical; visual –espacial; interpersonal e intrapersonal desde casa en sus hijos o acudidos.

**Palabras clave:** Aprendizaje, Biodanza, Emociones, Intrapersonal, Interpersonal,

## **ABSTRACT**

This degree project includes the results of descriptive research carried out at the IETA Julio César Turbay. Said investigative process started from the following objectives: Identify the incidence of emotion management in the learning of fifth grade children of the IETA Julio César Turbay in El Carmen de Bolívar, analyze the learning strategies used by the teachers of the IETA Julio Cesar Turbay from El Carmen de Bolívar, which motivate the management of emotions in fifth grade children and recognize learning situations that allow strengthening the management of emotions in fifth grade children from IETA Julio Cesar Turbay from El Carmen de Bolivar.

This research approach made it possible to make visible that in order to facilitate the learning process and improve the management of emotions in children, it is necessary for the teacher to support and apply flexible didactics in the classroom to promote meaningful learning and the social interactions necessary for its development. socio-emotional development. One of them is experiential learning that enhances experience as a trigger for attention and memory.

In addition, it is feasible to consider that one of the pertinent strategies in this flexible didactics are the thematic learning corners, since these offer the possibility of experiencing the experiential learning cycle in the classroom.

However, considering the characteristics of the population that have been identified up to now, the suggestions designed for children are focused on: (a) the application of UDL principles (universal design for learning) in learning situations that are they pose as pertinent since inclusive teaching is promoted, (b) the application of flexible methodologies considering that in the classrooms they are more focused on the development of logical-mathematical intelligences; linguistic-verbal and they place a lot of emphasis on emotional intelligence.

Therefore, in the pedagogical proposal it is recommended to make use of and promote emotional intelligence in its interpersonal and intrapersonal skills. In addition to bodily-kinesthetic intelligence; musical; visual-spatial as a strategy of re-linking with himself and with his learning process. For this reason, biodanza is considered relevant for this purpose, since according to Stuek and Tofts (2016) cited by Altamirano & others, (2021) "Biodanza has a specific effect on the state of mind towards joy, it gets people to perform a more differentiated description of their feelings, while increasing the expression of emotions, modulation and emotional balance" (p. 4).

On the other hand, it is necessary to strengthen teachers' knowledge on specific topics such as flexible didactics, DUA, multiple intelligences, and managing children's emotions in the classroom. In addition, to strengthen the involvement of parents in the educational process through the school for parents where they will be provided with strategies on how they can promote emotional, bodily-kinesthetic intelligence; musical; visual-spatial; interpersonal and intrapersonal from home in their children or attendees.

**Keywords: Emotions, Biodanza, Interpersonal, Intrapersonal, Learning.**

## INTRODUCCIÓN

La IETA Julio César Turbay desde su filosofía institucional pretende formar jóvenes capaces de visionarse como emprendedores desde el presente y por ello realiza procesos pedagógicos de creación e innovación agroindustrial, en el cual los estudiantes son los protagonistas desde la creación de ideas emprendedoras a la transformación de materia primas de la región en nuevos productos. Este tipo de formación requiere que los estudiantes, adquieran y fortalezcan sus capacidades para que puedan enfrentarse diariamente a la labor de aprender, de ser creativos y propositivos a pesar de que sus circunstancias socio-familiares, les puedan limitar sus iniciativas (Institución Educativa Técnica Agropecuaria Julio César Turbay, 2015).

Por lo anterior, es de suma importancia que la institución esté en constante proceso de revisión e investigación de sus dinámicas pedagógicas para poder afrontar con claridad los retos de contribuir con el fortalecimiento de la calidad de vida de los estudiantes, considerando que son víctimas indirectas del conflicto armado y que en ellas se notan las consecuencias que este deja, no sólo desde lo socioeconómico sino desde lo emocional que vislumbra el imaginario de desesperanza que han aprendido por las pocas respuestas adaptativas que observan en su entorno cotidiano.

En este sentido es importante que a través de la investigación se vislumbre cómo inciden la gestión de las emociones en el aprendizaje de los niños de quinto grado de la IETA Julio César Turbay; determinar cuáles son los acontecimientos desestabilizadores, situaciones adversas y estresantes que los niños enfrentan dentro o fuera del aula para que se genere el aprendizaje y qué tipo de respuestas adaptativas se están generando en la Institución Educativa Julio César Turbay, en el entorno familiar y social en El Carmen de Bolívar.

De igual forma, es necesario repensar las didácticas tradicionales e implementar didácticas flexibles, situaciones de aprendizaje que permitan fortalecer la gestión de las

emociones como herramienta clave para que el cerebro de los niños se disponga para el aprendizaje y reconozca cada tarea o actividad sugerida como reto o desafíos por superar; y no que sean vistas como generadoras de estrés y por ende de bloqueos emocionales que impidan el cumplimiento de la tarea.

Ahora bien, para la comunidad académica de la IETA la investigación que se propone se vuelve importante en la medida que las respuestas encontradas en el proceso puedan ser implementadas, sean pertinentes y eficientes para ayudar a minimizar las problemáticas que dieron origen a esta investigación: poca gestión de las emociones de los niños de 5° en el contexto educativo. Y que con estos hallazgos se logren generar sinergias positivas al interior del cuerpo docente, padres de familia y estudiantes en el que todos le apuntan al mismo propósito formativo.

En cuanto al aporte que esta investigación puede brindar a la comunidad científica y pedagógica de la región, está relacionado con la posibilidad de generar reflexión sobre cómo se viene abordando las secuelas del conflicto en el aspecto emocional y las repercusiones de la misma en los aprendizajes, considerando que en el ámbito educativo los niños se enfrentan a situaciones de aprendizaje que requieren atención, regulación emocional, conciencia emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar para generar estrategias de aprendizaje determinadas y el entorno social no está generando claramente las posibilidades de crear respuestas adaptativas. Un ejemplo de ello es que aún no se ha logrado hablar con libertad sobre lo que pasó antes, durante y después del conflicto armado al interior de la familia y mucho menos en la escuela.

De ahí que, la investigación sea una oportunidad para que los docentes direccionen su práctica pedagógica hacia el fortalecimiento de la percepción que tiene el estudiante sobre sí mismo en cuanto a sus capacidades y potencialidades y, además, les permita reconocer las respuestas que ellos dan a determinadas situaciones de aprendizaje. Un estudiante que tenga un manejo adecuado de sus emociones debe recuperarse de las situaciones estresantes y difíciles con una actitud positiva, aunque para algunos la regulación emocional aparenta ser una capacidad natural porque el entorno familiar lo ha provocado. Para otros, implica tiempo, trabajo duro y constante para lograrlo.

De igual forma, el manejo de las emociones es clave para fortalecer la empatía que permite abrir procesos emocionales afectivos hacia el aprendizaje en los estudiantes. Por esto, es importante que el docente reconozca y refleje en su relación pedagógica con el estudiante, el nivel de gestión de las emociones que ha adquirido desde su profesión y desde las situaciones cotidianas que le ha tocado enfrentar, así como también debe mostrar el sin número de respuestas adaptativas que él ha adquirido para generar la confianza en el otro sobre lo que puede alcanzar si se lo propone.

# Capítulo 1. PROBLEMA

## 1.1. Descripción del problema

A nivel mundial se ha despertado interés por el estudio de la emocionalidad y su incidencia en los aprendizajes de los niños en edad escolar, en cada territorio la preocupación y el foco de atención varía teniendo en cuenta las problemáticas sociales que hacen presencia en el mismo. Es decir, en cada territorio se analiza el impacto de la gestión de las emociones en los aprendizajes en diferentes perspectivas. Por ejemplo, en Estados Unidos se ha incrementado los atentados y masacres en las escuelas. La escuela ha de repensarse porque en la actualidad ha dejado de ser un sitio seguro para aprender porque sus ambientes pedagógicos pueden estar generando experiencias no intencionadas de discriminación y Bullying que dificulta la regulación de las emociones y la capacidad de resolver de manera asertiva los conflictos entre pares o entre docentes – estudiantes y al interior de las familias.

De la misma forma, en Colombia se ha incrementado el interés de profundizar en el estudio de la emocionalidad y su incidencia en la formación integral de las personas, pero el foco en este territorio está centrado en el análisis de los procesos de construcción de memoria del conflicto armado como necesario para entender qué paso, por qué pasó y cómo se puede transformar la violencia en todos los escenarios para que no se repita. La escuela, no es ajena a esta violencia entonces la preocupación está centrada en reflexionar, analizar, investigar cómo intervenir el conflicto en las aulas para aprender a ser competentes emocionalmente y poder generar dinámicas sociales diferentes.

Por esto, se vuelve relevante la investigación en la IETA Julio César Turbay ya que esta se encuentra ubicada en el centro del municipio de El Carmen de Bolívar, en la subregión de los Montes de María. Esta subregión se caracteriza por sufrir el flagelo del conflicto armado, el cual se hizo más cruento en el período comprendido entre los años de 1995 y 2001. Dicho conflicto ocasionó violencia generalizada, expresada en: asesinatos selectivos, masacres y desplazamientos forzados, los más sonados fueron entre otros; los sucedidos en los corregimientos de Hato Nuevo, El Salado, Jesús del Monte, Capaca y sus respectivas

veredas al casco urbano (Institución Educativa Técnica Agropecuaria Julio César Turbay, 2015).

Se evidencia, que las familias que conforman la comunidad educativa en su gran mayoría, son víctimas del conflicto armado y en ellas se notan las consecuencias que este deja; no sólo desde lo emocional sino desde lo socioeconómico. De allí que, la actividad económica de los acudientes de estos estudiantes, que antes se basaba en la agricultura y ganadería, ahora es principalmente el trabajo informal: mototaxismo, ventas ambulantes, empleos domésticos, entre otros. Dada esta nueva realidad muchos jóvenes se vieron obligados a ayudar a sus padres al sostenimiento económico del hogar, lo que en ocasiones ha generado ausentismo o deserción escolar.

Por otro lado, es pertinente agregar que la población estudiantil y sus familias viven en barrios periféricos y veredas cercanas, clasificados en el Sisben IV en los grupos A y B. El grupo A, especificados con pobreza extrema y menor capacidad de generación de ingresos. El grupo B, identificados como pobreza moderada, pero con mayor capacidad de ingreso que los del grupo A. Tal vez, estas situaciones descritas aumentan por el nivel de escolaridad de los padres. En el caso de los niños de grado 5° de educación básica primaria de la institución, se tiene que el 75% de las madres aseguran haber cursado alguno de los grados del nivel de básica secundaria o media. En el caso de los padres el 58,3% sólo alcanzaron el nivel de educación primaria (Departamento Nacional de Planeación , s.f.).

En los anteriores datos se observa relación de causalidad entre las consecuencias del conflicto armado, el grupo de clasificación al que pertenecen las familias de la población objeto de estudio según el Sisben IV y el nivel de escolaridad que los padres afirman haber cursado, esto permite comprender que los padres como víctimas directas del conflicto no han tenido en su mayoría las oportunidades de acceso a la educación superior lo que dificulta la obtención de recursos económicos necesarios para sostener a una familia en condiciones dignas. Además, esto les limitó el adquirir ciertas habilidades sociales necesarias para afrontar las secuelas del conflicto de forma positiva por lo que se observa y se escucha con frecuencia, en las reuniones de escuela de padres, que no saben qué hacer con sus hijos y con las situaciones conflictivas relacionados con la aceptación del otro y con el manejo de las ideas y opiniones diferentes.

A su vez, si no se cuenta con las habilidades sociales mencionadas anteriormente para enfrentar este tipo de situaciones, de igual forma, se les dificulta potenciar en sus hijos dichas capacidades ya que han expresado, cuando se les solicita el acompañamiento permanente en el desarrollo de las tareas escolares, tener poca tolerancia para apoyar a sus hijos en sus proceso de aprendizaje básico ya que pierden la paciencia con mucha facilidad, expresan que no comprenden muy bien lo que la tarea escolar pide y que no encuentran la forma y el tiempo para apoyar a su hijo en casa. En algunos casos prefieren hacerla ellos para que su hijo cumpla con las tareas, aunque no aprendan ninguno contenido académico en el desarrollo de la misma.

En el mismo sentido, es importante señalar que al interior de las instituciones educativas no se han llevado a cabo procesos para la superación de las secuelas del conflicto en los aspectos socioemocionales. En el territorio de los Montes de María las reparaciones han estado sujetas a procesos de construcción de memoria histórica, a brindar apoyo económico con subsidios a determinado grupo poblacional, el asistencialismo para brindar algunos recursos para la creación de emprendimientos o ideas negocios específicas y uno que otro proceso psicosocial en lugares específicos donde se vivieron masacres o desplazamiento masivo de la población.

Desde hace mucho tiempo, las escuelas han estado atendiendo a las poblaciones con sus afectaciones psicosociales sin tener ningún tipo de apoyo para afrontar estos retos, más aun, los docentes que atienden a estos niños sufren de igual forma secuelas desde sus vivencias personales y como profesional que en algunos casos limita también su capacidad para orientar procesos académicos en el aula. Más aún, en esta época de posconflicto, el inconsciente trae a colación las vivencias guardadas ante un evento que se viene presentado en El Carmen de Bolívar, que son los asesinados selectivos que han mal llamado “limpieza social”, en donde distintas personas que son señaladas de pertenecer a pandillas o bandas criminales son asesinadas. Los estudiantes que son sus familiares, van al aula y expresan sus angustias, miedos y desesperanzas: “seño, yo creo que mataron a mi tío”.

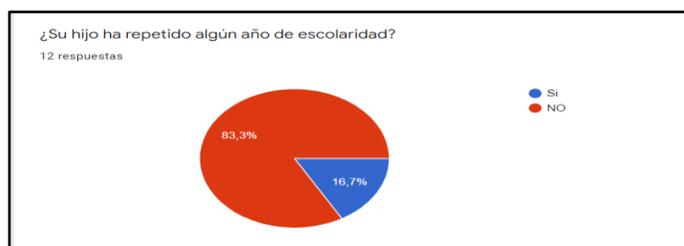
Estas experiencias llevadas al aula, aunque son esporádicas en esta época, dispersan la atención académica y la concentran en el suceso y dificultan las actividades que fueron pensadas alrededor de un contenido de aprendizaje específico y que se vuelve irrelevante para

los estudiantes porque en la mayoría de los casos son más poderoso los efectos socioemocionales que las situaciones de aprendizaje propuestas por el docente. Es posible, que todos estos factores incidan en el desarrollo socioemocional, en la estructuración y el fortalecimiento de las capacidades de gestión de las emociones de los estudiantes en el ámbito educativo.

Ahora bien, según la encuesta que se realizó a padres de familia del grado 5° de la IETA, otro de los factores de riesgo identificados para la adquisición de los aprendizajes y que evidencian las pocas habilidades para la gestión de las emociones, es la repitencia escolar. De la totalidad de los niños sujetos de investigación, el 16,7 % ha repetido un año de escolaridad (ver ilustración 1). Esta repitencia en la mayoría de los casos han generado en los niños-niñas, poco interés por su formación académica; desánimo al considerarse incapaz de superar las dificultades que presentó; manifiestan no entender nada de lo explicado; se perciben así mismo como fracasado: “seño, pierde su tiempo yo no le entiendo” “a mí no me entra nada en esta cabeza” (D. Salas, comunicación personal, 6 de junio de 2022).

De igual forma, los padres en reuniones de entrega de informes académicos han expresado que sus hijos ante la repitencia escolar, prefieren el cambio de escuela temiendo las burlas de sus compañeros. Además, afirman escuchar de sus hijos expresiones que indican inseguridad sobre sus capacidades cognitivas. Estos niños-niñas, a pesar de su asistencia permanente a clase no creen que tiene ventajas como producto de los contenidos programáticos visto el año anterior y expresan estar aburridos. Por eso, en algunos casos pretender in-visibilizarse en el aula o se convierten en los distractores con sus comportamientos agresivos o burlescos con sus compañeros.

Ilustración 1 Encuesta a padres de familia para identificar factores de riesgo para el aprendizaje en los niños de 5° de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar



Fuentes: (Pérez, 2022)

En consecuencia, se puede inferir que las dificultades que se han identificado en los estudiantes del grado 5° en los aprendizajes en las áreas de castellano y matemáticas de acuerdo al resultado de las pruebas externas (pruebas saber 5°) e internas, estén relacionada con las pocas estrategias de gestión de las emociones y por ende, las pocas habilidades que han desarrollado para la apropiación y puesta en práctica de determinado conocimiento en una situación comunicativa determinada. Por ejemplo, uno de los aprendizajes evaluados en las pruebas saber 2022, específicamente en la competencia comunicativa lectora: evaluar información explícita o implícita en una situación comunicativa particular, el 72% de los estudiantes no alcanzaron este aprendizaje (ICFES, s.f.). (ver anexo A y B: resultados de pruebas externas competencias comunicativas en lenguaje, porcentaje de respuesta correctas por evidencias y por afirmación).

De allí que, se contemple la posibilidad de que el estudiante al no sentirse capaz de resolver dicha solicitud o si esta situación le genera estrés porque considera que no conoce o no entiende lo planteado, pierde el interés, se frustra y dejará de intentarlo. No obstante, es importante aclarar que para que el estudiante pueda responder acertadamente con este aprendizaje debe haber adquirido ciertos conocimientos relacionados con la situación planteada, tener actitudes para dar valor a lo sucedido y generar alternativas. Por otro lado, es preciso resaltar que para que el estudiante pueda identificar en una prueba escrita información explícita o implícita en una situación comunicativa es necesario que ellos adquieran habilidades conversacionales en la práctica cotidiana con sus compañeros y adultos y esto solo se logra si el estudiante es capaz de regular las emociones que despierta hablar con personas que son diferente a ellos desde muchos aspectos: edad, experiencia de vida,

Ahora bien, en el área de matemáticas, en la competencia de comunicación (ver anexo C y D: resultados de pruebas externas competencias matemáticas, numero de respuestas correctas por afirmación y evidencias, grado quinto- 2022), el 79% de los estudiantes no describen ni interpretan datos relativos a situaciones del entorno escolar. Este tipo de pruebas intenta presentar situaciones cotidianas de la escuela y le exige al estudiante que se dé cuenta de información circundante en su cotidianidad para consolidar tablas o para comprender cómo se organiza la información en la misma; reconocer convenciones; analizar y comparar

datos que han emergido. Si se relaciona estas exigencias de la prueba con lo que expresan los padres en la encuesta, es posible evidenciar que, si la escuela en algunos momentos es percibida como un escenario poco protector o escenario conflictivo que genera en el estudiante reacciones de tristeza, llanto, rabia, desinterés para desarrollar las actividades escolares. Esta percepción influye de manera inconsciente para que este tipo de ejercicios tengan carga emocional negativa y limite la comprensión del mismo evidenciado en las expresiones que se escuchan en los niños al momento de desarrollar algún ejercicio de esta índole en el aula para la evaluación interna o al momento de aplicar evaluaciones externas: “Uf seño, no entiendo, explíqueme qué es lo que tengo que hacer” (A. Pérez, comunicación personal, 22 de marzo 2022).

En contraste, cuando se les pregunta a los padres sobre las situaciones que cree ha afrontado su hijo en el ambiente escolar y que le ha impedido aprender, son pocos los que mencionan las peleas entre compañeros como una situación frecuente, sólo el 16.7% lo afirma (ver anexo E: resultado encuesta a padres de familia de la IETA Julio César Turbay sobre qué cree ha enfrentado su hijo en el ambiente escolar y que le ha impedido aprender). Pero, destacan otras situaciones que están ligadas a sus experiencias con actividades que requieran utilizar estrategias de índole cognitivo: diferenciar, relacionar, explicar, describir, interpretar; o con experiencias relacionadas como demostrar capacidades en público: lectura en voz alta, participación en eventos institucionales tales como: día del idioma.

De igual forma, cuando en comunidades de aprendizaje los docentes de primaria se reúnen y analizan las limitantes para generar los aprendizajes esperados, se conversa sobre como las emociones que se desatan en el momento de algunas actividades permite o dificultan los aprendizajes. Por ejemplo, el niño que golpea o amenaza con apuñalar a sus compañeros que se burlan de él porque no lee fluido o porque se equivocó en lo que dice o en el ejercicio que resolvió en el tablero. Además, se analiza lo necesario para generar situaciones de aprendizaje que le genere alegría o cualquier emoción positiva considerando que el juego o los retos que exigen saltar, correr, ordenar objetos y divertirse favorece la atención, la disposición para desarrollar las tareas asignadas.

Por otra parte, es importante destacar que cuando se pregunta a los padres sobre con quién viven sus hijos, el 66.7% aseguran que viven con ambos padres, pero, cuando se les pregunta sobre las situaciones que se presentan con frecuencia a nivel familiar el 33% asegura que la separación de alguno de los dos padres. Se puede presumir que en sus respuestas hay indicios de inestabilidad en las relaciones conyugales o posibles rupturas. Por lo que es factible que estas situaciones sean las responsables de que los estudiantes se muestren irritables en el aula, expresan angustia a través de llanto, apatía al desarrollo de actividades que requieren concentración, atención y poca disponibilidad para argumentar y proponer (Pérez, 2022).

Teniendo en cuenta todo lo anterior se pueden apreciar situaciones en las cuales los niños muestran irritabilidad, angustia y desinterés, por lo que se hizo necesario utilizar una prueba que permita la detección sobre la forma en que los niños están llevando sus emociones. Esta prueba llamada prueba de Mesquite permite la detección de los niveles de inteligencia emocional en los niños a los niños de quinto grado de la IETA. El test consta de una serie de preguntas con 3 o 4 respuestas posibles que arrojará un resultado dando a la persona que lo realiza, una noción del nivel de su inteligencia emocional. (Educapeque: Portal de Educación infantil y primaria, s.f.).

En lo relacionado con la prueba Mesquite aplicada a los estudiantes de 5° grado de la IETA, se evidencia que el 11% demuestra haber alcanzado el top de la inteligencia emocional, el 67% de los estudiantes poseen inteligencia emocional elevada lo que significa que puede leer el lenguaje corporal y actuar en consecuencia para cada situación; el 22% de los estudiantes demuestran que ya saben lo que es inteligencia emocional y en parte la llevan a la práctica. Lo anterior no significa que los estudiantes con inteligencia emocional elevada, hayan logrado todas las capacidades asociadas a la competencia emocional (Educapeque: Portal de Educación infantil y primaria, s.f.)

Considerando que, la competencia emocional está dividida en dos ámbitos: el ámbito o competencias intrapersonales, la cual incluye la conciencia emocional que es lo que demuestra el test de Mesquite, pero no garantiza que hayan desarrollado la regulación emocional y la autonomía emocional. Muchos menos que, en el ámbito o competencias interpersonales haya adquirido las habilidades socioemocionales y las habilidades de vida y

bienestar personal necesarias para que en situaciones adversas, estresantes y desestabilizadoras en el ambiente escolar y/o familiar, los niños de grado 5° de la IETA las puedan afrontar de manera resiliente.

Además, se observa en el aula actitudes de inseguridad, ante todo en la toma de iniciativa cuando se comparte con niños de otros grados. Esta se expresa en timidez y temor al expresar su poco conocimiento sobre lo que se le pregunta: “seño, yo no sé hacer eso” o afirmando que “eso le da pena” (Pérez, 2022).

En otras circunstancias es frecuente la rabia demostrada en gritos sin control, golpes a las paredes o episodios de llanto descontrolado. Presumiendo con esto que los niños ante acontecimientos desestabilizadores, situaciones adversas y estresantes dentro del aula, se le dificulta generar respuestas eficientes o eficaces para el manejo de sus emociones, como, por ejemplo: en educación inicial los niños se aferran a sus útiles escolares (bolsos, lápices, entre otros), como una estrategia que le da seguridad y al desprenderse de ellos expresan la angustia a través de llanto o del ensimismamiento.

Luego entonces, es importante establecer las repercusiones que tiene la poca gestión de las emociones en ambientes educativos, considerando que en el ámbito educativo los niños deben vivenciar situaciones de aprendizaje que requieren atención, regulación emocional, conciencia emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar para generar estrategias de aprendizaje determinadas y así lograr la acomodación del nuevo conocimiento.

## **1.2. Formulación del problema**

¿Qué tipo de situaciones de aprendizaje se pueden plantear para fortalecer en los estudiantes de quinto grado de la IETA Julio César Turbay, la gestión de las emociones y con ello el aprendizaje en el aula?

## **1.3. Justificación**

La IETA Julio Cesar Turbay desde su filosofía institucional pretende formar jóvenes capaces de visionarse como emprendedores desde el presente y por ello realiza procesos pedagógicos de creación e innovación agroindustrial, en el que los estudiantes son los protagonistas desde la creación de ideas emprendedoras y la transformación de materia prima

de la región en nuevos productos. Este tipo de formación requiere que el estudiante adquiera y fortalezca sus capacidades y gestión de las emociones para que pueda enfrentarse diariamente a la labor de aprender, de ser creativo y propositivo a pesar de que sus circunstancias socio-familiares puedan limitar sus iniciativas (Institución Educativa Técnica Agropecuaria Julio César Turbay, 2015).

Por lo anterior, es de suma importancia que la institución esté en constante proceso de revisión e investigación de sus dinámicas pedagógicas para poder enfrentar con claridad los retos de contribuir con el fortalecimiento de la calidad de vida de los estudiantes, considerando que son víctimas indirectas del conflicto armado y que en ellas se notan las consecuencias que este deja, no sólo desde lo socioeconómico sino desde lo emocional que vislumbra el imaginario de desesperanza que han aprendido por las pocas respuestas adaptativas que observan en su entorno cotidiano.

En este sentido es importante que a través de la investigación se caracterice la influencia de las emociones en los aprendizajes de los niños de quinto grado de la IETA Julio César Turbay y determinar cuáles son los acontecimientos desestabilizadores, situaciones adversas y estresantes que los niños enfrentan dentro del aula para que se genere el aprendizaje y qué tipo de respuestas adaptativas se están generando en la Institución Educativa Julio César Turbay, en el entorno familiar y social en El Carmen de Bolívar.

De igual forma, es necesario repensar las didácticas tradicionales e implementar didácticas flexibles, situaciones de aprendizaje que permitan fortalecer la gestión de las emociones como herramienta clave para que el cerebro de los niños se disponga para el aprendizaje y reconozca cada tarea o actividad sugerida como reto o desafíos por superar; y no que sean visto como generadoras de estrés y por ende de bloqueos emocionales que impidan el cumplimiento de la tarea.

Ahora bien, para la comunidad académica de la IETA la investigación que se propone se vuelve importante en la medida que las respuestas encontradas en el proceso puedan ser implementadas, sean pertinentes y eficiente para ayudar a minimizar las problemáticas que dieron origen a esta investigación: dificultad para generar respuestas eficientes o eficaces para el manejo de sus emociones en los niños de 5° en el contexto educativo. Y que con estos

hallazgos se logre generar sinergias positivas al interior del cuerpo docente, padres de familia y estudiantes en el que todos le apuntan al mismo propósito formativo.

En cuanto al aporte que esta investigación puede brindar a la comunidad científica y pedagógica de la región, está relacionado con la posibilidad de generar reflexión sobre cómo se viene abordando las secuelas del conflicto en el aspecto emocional y las repercusiones de la misma en los aprendizajes, considerando que en el ámbito educativo los niños se enfrentan a situaciones de aprendizaje que requieren atención, regulación emocional, conciencia emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar, para generar estrategias de aprendizaje determinadas y el entorno social no está generando claramente las posibilidades de crear respuestas adaptativas. Un ejemplo de ello es que aún no se ha logrado hablar con libertad sobre lo que pasó antes, durante y después del conflicto armado al interior de la familia y mucho menos en la escuela.

De ahí que, la investigación sea una oportunidad para que los docentes direccionen su práctica pedagógica hacia el fortalecimiento de la percepción que tiene el estudiante sobre sí mismo en cuanto a sus capacidades y potencialidades. Además, les permite reconocer las respuestas que ellos dan a determinadas situaciones de aprendizaje. Un estudiante con capacidades de gestión emocional, puede recuperarse de las situaciones estresantes y difíciles con una actitud positiva. Aunque para algunos este proceso sea natural porque el entorno familiar lo ha provocado, para otros, implica tiempo, trabajo duro y constante para lograrlo.

De igual forma, la gestión de las emociones es clave para fortalecer la empatía que permite abrir procesos emocionales afectivos hacia el aprendizaje en los estudiantes. Por esto, es importante que el docente reconozca y refleje en su relación pedagógica con el estudiante, capacidades de gestión emocional que ha adquirido desde su profesión y desde las situaciones cotidianas que le ha tocado enfrentar, así como también debe mostrar el sin número de respuestas adaptativas que él ha adquirido para generar la confianza en el otro sobre lo que puede alcanzar si se lo propone.

## **Capítulo 2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo general**

Caracterizar las situaciones de aprendizaje que permiten la gestión de las emociones en los estudiantes de 5° grado de la IETA Julio César Turbay.

### **2.2. Objetivos específicos**

Identificar la incidencia de las emociones en los aprendizajes de los niños de quinto grado de la IETA Julio César Turbay en El Carmen de Bolívar.

Analizar las situaciones de aprendizaje utilizadas por los docentes de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar, que motivan la gestión de las emociones en los niños de quinto grado.

Proponer nuevas situaciones de aprendizaje que permitan fortalecer la gestión de las emociones en los niños de quinto grado de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar.

## **Capítulo 3. MARCO REFERENCIAL**

### **3.1. Antecedentes Investigativos**

En este apartado de antecedentes se consolida la revisión documental de las investigaciones sobre las competencias socio-emocionales, regulación emocional e inteligencia emocional y sus incidencias en los aprendizajes de los estudiantes entre los años 2015 y 2022. Estas investigaciones fueron publicadas como tesis de maestría, doctorados, artículos científicos publicados en revistas educativas y psicológicas en los países de España, Chile y Perú; así mismo en el ámbito nacional en las ciudades de Bogotá y Medellín; en el ámbito regional se encontraron investigaciones en las ciudades de Barranquilla y el Municipio de El Carmen de Bolívar. La mayoría de las investigaciones encontradas en este último ámbito se concentran en trabajos de especialización, muy pocos en investigaciones para optar título de maestría y doctorado.

En la revisión documental en el ámbito internacional se han identificado como principal similitud que algunos autores plantean que existe relación entre la emocionalidad y los aprendizajes (Guerrero, 2014; Ayacho & Rule, 2019; Bolívar et al, 2019; Dávila, 2021; Molina & Rene, 2022). De acuerdo a los resultados, la inteligencia emocional influye en la resiliencia del aprendizaje de los estudiantes. Por ende, el rendimiento académico se relaciona con las escalas de manejo de estrés y adaptabilidad de la inteligencia emocional y con las dimensiones de relaciones y desarrollo del clima social familiar. Ahora bien, no basta con esto, sino que es pertinente la construcción de un ser integral que desarrolle principios y valores que le permitan vivir y convivir armónicamente en la sociedad.

Similar a estas, se encuentran las investigaciones de (Pacheco, Villagrán & Guzmán, 2015; Polo, 2022; Cattaneo, 2022; Téllez, 2021), quienes plantean que educar emocionalmente al alumnado es importante para que el aprendizaje sea un proceso significativo en la vida de los y las estudiantes mediante Inteligencia Emocional, las habilidades sociales y la resolución de conflictos. Esto con el objetivo de que aprendan a sortear de forma asertiva diferentes situaciones que se presentan en la escuela y en la vida, con el propósito de que se generen y se construyan ambientes escolares sociales asertivos y

óptimos para el desarrollo integral. De igual forma, plantean que las prácticas tradicionales relegan la multidimensionalidad de las personas lo que impide el desarrollo de su máximo potencial.

Por otro lado, algunos autores (Sánchez, et al, 2021; Fernández y Ramos, 2016; Delgado & López, 2022; Requeo et al, 2022), coinciden en que la regulación de las emociones influye en los aprendizajes de los estudiantes, además que los escolares con bajo rendimiento académico prestan poca atención a sus emociones; y que deben mejorar la percepción y regulación de las mismas. Lo cierto es que, la escuela representa para el alumnado participante un lugar en el que vivencian una amplia variedad de emociones positivas y negativas, tanto las relativas a las actividades que realizan en la escuela (orgullo), como aquellas que se producen ante problemas cognitivos como exámenes (nerviosismo), ante diferentes temas o asignaturas (aburrimiento, diversión) y, sobre todo, las referidas a sus interacciones con iguales y con el profesorado.

Otro de los aspectos encontrado en la búsqueda de antecedentes está la consideración del papel que juegan los escenarios educativos, el compromiso y la práctica docente en las instituciones educativas a nivel internacional y nacional para desarrollar la regulación emocional ( Milicic & Marchant, 2020; Foronda, 2021; Florián, 2021; Requeo et al, 2022), por lo que su desarrollo depende de los estímulos externo, es decir, depende de las intenciones pedagógicas, de las relaciones pedagógicas, de los modelos cognitivos y de la intervención educativa pensada para cada territorio.

Se cree que, es pertinente, necesario y urgente la creación de modelos pedagógicos que tengan en cuenta la importancia de la inteligencia emocional como un aspecto esencial para el desarrollo íntegro del ser social. (Heras, Cepa & Lara, 2016; García, Gallardo & López 2019; Anaya & Carrillo, 2019; Pérez & Filella, 2019; Garassini & Aldana, 2022;) Además, plantean la necesidad de promover programas de intervención que ayuden a los adolescentes a identificar, comprender y regular sus propias emociones y las de los demás y la necesidad de evaluar los procesos emocionales en la infancia para favorecer una mejora en las competencias socio-emocionales.

Además, depende de que los docentes también tengan actitudes para hacer frente a situaciones abrumadoras; sean empáticos, aprendan escuchar y a gestionar sus emociones.

Por lo anterior se afirma que existe relación directa y significativa entre la evaluación de la inteligencia emocional del personal docente y el rendimiento escolar de los niños de 7 y 9 años (Perera, Navarrete & Bone, 2019; Preciado, 2020). Todo esto, si se considera que los docentes son el espejo en el que muchos niños se miran diariamente cuando disponen o no, de un entorno familiar bien tratante y no en todos los casos los ambientes familiares cumplen con factores protectores que favorezcan el desarrollo integral de los niños.

En este mismo sentido, algunos autores internacionales a través de sus investigaciones (Ortiz et al, 2018; Díaz, 2021; Calderón, 2022), llegaron a la conclusión de que la escuela puede buscar oportunidades para educar en la emocionalidad; no sólo a los estudiantes sino también para autorregular la labor docente con el fin de lograr un mayor acercamiento hacia sus educandos. Aunque, reconocen que existe falta de formación de los profesores en temas de educación emocional; algunas veces se encuentran profesores cómodos con seguir un programa que ya existe y se rigen por él, aunque diste lo que lo que los estudiantes necesitan. Por ende, si la escuela se vuelve un espacio con recursos, favorece la construcción y consolidación de emociones, ayuda a trabajarlas a explicitarlas e incluso dialogarlas es posible la transformación personal.

Por otro lado, algunos investigadores (Pérez & Filella, 2019; Bolívar et al, 2019; Carrillo & Anaya, 2019; García & Gallardo, 2019; Garassini & Aldana, 2022; Téllez, 2021), se centraron en determinar modelos, la selección de contenidos y habilidades adecuados para desarrollar en cada una de las etapas educativas. Además, proponen estrategias para desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes, estrategias basadas en la autorregulación, la conciencia emocional y la colaboración; estrategias desde la práctica de la lectura comprensiva y de la escritura creativa. Además, varios de ellos, plantean que las habilidades emocionales se pueden desarrollar de forma natural.

En cuanto al tema relacionado con la evaluación, Heras y otros, (2016), afirma que es necesario evaluar los procesos emocionales en la infancia para favorecer una mejora en las competencias socio-emocionales del alumnado. Para ello, proponen aplicar la escala RRER (Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas) para la medición y valoración de las competencias socioemocionales.

De ahí que (Polo, 2022; Delgado & López, 2021; Heras y otros, 2016; García & Gallardo, 2019), afirman que es de suma importancia revisar cómo el desarrollo socioemocional abarca funciones que integran cognición-emoción, e identificar los diversos enfoques de las competencias socioemocionales, así como la metodología y los instrumentos de medición utilizados en su evaluación. Además, recalcan la importancia de potenciar el bienestar y aprendizaje socioemocional de los estudiantes, al considerar que redundará también en mayores logros académicos a través de la generación de ambientes nutritivos.

En cuanto, a las estrategias, metodologías y situaciones de aprendizaje que algunos investigadores han propuesto (Pastor y otros, 2019; De Reizábal, 2019; López, 2022; Rodríguez, 2022; Puentes, 2022; Sanz, 2022), se encontraron: el teatro para mejorar la inteligencia emocional, la música como vehículo para el desarrollo de las emociones y para despertar la consciencia emocional, el retrato orientado al arte y diferentes actividades para fomentar la creatividad y trabajar emociones primarias; los cuentos infantiles como herramienta ideal para fomentar el autoconocimiento emocional.

Como se mencionó al inicio de este aparte, en el contexto local y/o regional en que se desarrolla esta investigación se encontraron pocos estudios para optar título de maestría y doctorado que se hayan concentrado en establecer la relación entre la emoción y los aprendizajes. (Bolívar et al, 2019; Anaya & Carrillo, 2019; Alzate y otros, 2020) La mayoría de los estudios se han centrado en el desarrollo de las competencias emocionales en procesos de educación para la paz en escenarios diferentes a los escolares; en el desarrollo de la sana convivencia en las instituciones educativas; y otras lo ven como un mecanismo para la transformación del Pensamiento Socio-crítico.

Además, según Gutiérrez, (2021), en Colombia, el tema de regulación emocional, es trabajado de manera secundaria o complementaria a otros temas. Lo que significa que es un tema que no ha generado mayor interés o expectativas en el ámbito educativo. La mayoría de los estudios están enfocados desde la perspectiva psicológica por ello relegados a expertos en esta rama y sacado de las aulas al considerar que no tienen injerencias.

Salas, (2019), en su tesis de Doctorado denominada: Otra escuela es posible, la educación como espacio de resiliencia a través de la mediación de la poesía en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Giovanni Cristini en El Carmen de Bolívar-Colombia.

Ofrece a la presente investigación la caracterización del contexto. Esta tesis, se fundamenta en la confluencia de varias acciones que se articulan e interrelacionan como una sinergia de esfuerzos que buscan posibilitar espacios de paz y convivencia, para motivar nuevas oportunidades a los niños y jóvenes de esta comunidad educativa, es decir, para que la escuela, responda realmente a las expectativas y necesidades del contexto.

Se considera que esta, aporta a la presente investigación teniendo en cuenta que el contexto en el cual se desarrolla tiene características parecidas, máxime cuando se desarrolla en el mismo municipio y subregión. Lo cual puede aportar luces en el análisis de las situaciones problemáticas planteadas.

Ahora bien, todos estos antecedentes permiten aclarar el panorama desde la política educativa implementada; los procesos metodológicos implementados; las actuaciones e intenciones pedagógicas e investigativas encontradas; las relaciones pedagógicas que se deben revisar para determinar si estas son aplicables o adaptables al contexto histórico, social, educativo y familiar referenciados de la IETA y sus estudiantes como sujetos de investigación. Además, es importante que los resultados encontrados en estos antecedentes se ratifiquen o se establezca su nivel de contradicción aplicada en el contexto mencionado y así tomar distancia para poder producir conocimiento científico desde el ámbito pedagógico seleccionado y los hallazgos productos del indagar.

### **3.2 Marco Teórico**

En cuanto a las teorías que guía esta investigación, se procede a mostrar un panorama sobre la emoción y como el estudio de ella ha generado en las últimas décadas el interés debido a los avances tecnológicos en torno al estudio del cerebro humano. Según Goleman (1995), “estos nuevos medios tecnológicos han desvelado por vez primera en la historia humana uno de los misterios más profundos: el funcionamiento exacto de esa intrincada masa de células mientras estamos pensando, sintiendo, imaginando o soñando” (p. 4). El interés de esta investigación y que se profundizará desde lo teórico, es lo relacionado con lo que se siente, se imagina y se sueña, es decir, la emoción como principal categoría de análisis.

De allí, que sea necesario en todos los ámbitos y escenarios humanos el estudio de la emoción para poder comprender las reacciones o impulsos que cotidianamente se evidencia en la interacción con el otro y lo otro. Según Goleman (1995), “todas las emociones son

esencias e impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución” (p. 12). La escuela como agente de socialización primaria debe comprender dichas reacciones e impulsos para brindar a los educandos la posibilidad de fortalecer no solo los conocimientos cognitivos sino la emocionalidad.

Es pertinente, en este momento anotar la definición de emoción, según Rojas (1999), citado por Moradela (2015, p. 32), “es la agitación personal que se da en los seres humanos por una situación percibida, recordada o pensada que produce cambios fisiológicos, conductuales y cognitivos. Luego entonces, todas las personas perciben, recuerdan y sufren cambios o generan disposiciones del cuerpo por las emociones y esto permite la adquisición de conocimiento y el aprendizaje de conductas mediadas por la emoción.

Ahora bien, Bisquerra & Pérez, (2007), plantean que “las emociones son reacciones del organismo que producen experiencias personales percibidas de forma inmaterial” (p. 21). esta afirmación es contraria a lo que se ha venido construyendo en la sociedad actual, donde se le da valor a lo que se percibe de forma material, es decir, se le da mayor valor al “tener” y esto dificulta que se les preste atención a las emociones, la escuela no ha sido ajena a esta consideración, en las aulas las emociones son negadas por considerarlas innecesarias para el aprendizaje.

En el mismo sentido, (Bisquerra, 2000, 2009) citado por Moradela (2015, p. 32), “habla de un surgimiento espontáneo y brusco que no tiene un tiempo determinado ya que puede variar entre segundos y horas, pero siempre con una cierta fugacidad; eso sí, con una intensidad media-alta”. De allí que, la emoción sea considerada una agitación personal, lo que implica qué, así como se genera de forma espontánea también se puede generar experiencias para producir la agitación de manera más consciente y con una intención pedagógica.

Por su lado, Goleman (1995), afirma que “la raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino *movere* (que significa «moverse») más el prefijo «e-», significando algo así como «movimiento hacia» y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción” (p.12). Por tanto, la escuela puede motivar al educando hacia un movimiento cognitivo consciente que le permita adquirir los conocimientos necesarios para su adaptación a la vida escolar y social.

En contraste con lo anterior, algunos autores consideran equivalentes o como sinónimos a las emociones los conceptos de afecto, emotividad y sentimiento. El afecto según Bisquerra, 2000, citado por Berastegui, (2015),

“es una cualidad de la emoción y por eso puede ser considerada como una emoción cercana al campo semántico del amor” (...), emotividad es el grado en que una persona se emociona por las impresiones recibidas (...), el sentimiento es el componente subjetivo o cognitivo de la emoción (...), es la toma de conciencia de la emoción que se dirige a una persona o un objeto (p. 36).

Sin embargo, Goleman no se quedó con la palabra emoción desligada, sino que, basándose en Salovey y Mayer (1990) citado por Berástegui, (2015), plantea la definición de inteligencia emocional como “la capacidad para reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos a nosotros mismos y de gestionar bien las emociones de uno mismo y las de los demás” (p. 27). Por eso, hoy se habla de que las personas tienen inteligencia emocional, cuando ya han adquirido las capacidades de las que hace mención Goleman y que no basta la inteligencia académica para que una persona sea considerada exitosa.

No obstante, se ha avanzado en los conceptos y hoy se habla según la propuesta de Bisquerra (2000) citado por Berástegui, (2015), de las competencias emocionales, definidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Con esta propuesta la mirada se amplía en términos de que, al ser considerada competencia, se puede desarrollar y propiciar los elementos necesarios para su desarrollo. Contrario a la consideración de inteligencia emocional propuesta por Salovey y Mayer (1997), citado por Berástegui, (2015) ya que esta consideración limita su desarrollo al ser vista como rasgos de la personalidad.

De acuerdo con lo anterior, es importante comprender que dichas competencias permiten el desarrollo de la “ciudadanía efectiva y responsable”; “potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito”. Estos aspectos tocados por Bisquerra (2000) citado por Berástegui, (2015), permite entender lo relevante de su desarrollo porque con ellos se

favorecen los procesos de aprendizajes, las relaciones interpersonales, la solución de problemas y demás actividades sociales que permiten la vida en sociedad.

A su vez, Bisquerra (2003) citado por Berástegui, (2015), hace una clasificación de las competencias en bloques así: Conciencia emocional, la define como la capacidad de poder percibir las propias emociones y la de los demás, incluyendo la identificación del clima emocional del contexto social en el que esté inmerso; regulación emocional, como la capacidad para “manejar las emociones de forma apropiada”, es decir, esta competencia supone además de tener la conciencia emocional, la persona debe ser capaz de establecer las relaciones entre la emoción, la cognición y su comportamiento. Así, crear o diseñar estrategias para afrontar y autogenerar emociones positivas coherentes con las situaciones que desencadena la emoción.

Otro de las competencias que plantea Bisquerra, citado por (Berástegui, 2015), es la Autonomía emocional, entendida esta como las características relacionadas con la autogestión personal, la autoeficacia emocional en la que se encuentran implicadas la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad y la habilidad para la búsqueda de ayuda y recursos. De igual forma, propone la competencia social, como esa capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas, implica contar con las habilidades sociales; comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales y asertividad.

Por último, propone las competencias para la vida y el bienestar, esta exige que se adquiera y se opte por comportamientos apropiados y responsables para afrontar los desafíos de la vida, organizarla de forma sana y equilibrada y facilitar las experiencias de satisfacción o bienestar. Este tipo de experiencias permiten que las reacciones emocionales estén en concordancia con el contexto o situación comunicativa en la que se despierta y las formas de reacción que han aprendido desde su contexto geográfico, cultural e histórico.

Por consiguiente, es importante que en las aulas se fomente el desarrollo de las competencias emocionales principalmente la regulación emocional que implica que el estudiante pueda gestionar sus emociones. Esto, si se considera que según el diccionario de la lengua española (2001), gestionar desde su etimología, del latín *gestio*, *gestiōnis*, y este de *gestus*, participio de perfecto de *gerō*, *gerere* ("llevar"), trae implícito que la persona asuma,

se haga responsable y ponga en marcha acciones que le permita manejar las emociones de forma apropiada a sus intereses, expectativas, objetivos y necesidades.

En otro sentido, y para aclarar terminologías asociadas con la emoción es necesario primero entender que cada emoción tiene un papel único que despierta o se activa una respuesta adaptativa, cada una de ellas desempeña un papel único en nuestro repertorio emocional. Lo que indica que la escuela debe convertirse en escenario generador de mecanismos protectores y promotor de reflexión, análisis y comprensión de la influencia en el estudiante de los mecanismos de riesgos (Munist y otros, 1998).

Por ende, estas respuestas emocionales se dan previamente a una de las fases primordiales, según las teorías cognitivas aplicadas a la emoción, dicha fase primordial es la evaluación positiva o negativa del estímulo, esta se da previamente a la respuesta emocional, según Arnold (1960) citado por Berástegui (2015), “la persona evalúa la situación, de manera casi inmediata y voluntaria, para valorar si es indiferente, positiva o negativa para su supervivencia” (p. 39). En el caso de las aulas, lo que el docente propone como experiencia educativa activa en cada estudiante una respuesta emocional por ello es importante que los docentes sean conscientes de la emoción que despiertan o que sean más intencionales a la hora de proponer determinada tarea de aprendizaje.

Ahora bien, la adaptación positiva según el modelo ecológico tiene diferentes connotaciones según el contexto social, cultural e histórico que se analice porque cada uno tiene expectativas sociales diferentes que entran en juego en las experiencias cotidianas a las que se enfrentan las personas: Guédez (2001) citado por Rodríguez y otros, (2018) expresa que “la actitud del individuo referente a comportamientos, sentimientos, relaciones y comunicaciones, sentido de trabajo y responsabilidades, participación, lealtad y afectos; son elementos claves para afrontar dichos cambios y adversidades”.

Por lo tanto, “la adversidad puede ser percibida subjetivamente por el individuo u objetivamente por la relación de los factores de riesgo y adaptación negativa; puede ser creada por situaciones estresantes, por factores de riesgo” (Munist y otros, 1998). El concepto de adversidad tiene connotaciones diferentes que son pertinentes aclarar para analizar la influencia de la misma en el éxito académico y la calidad de vida de las personas.

Ahora bien, para que la escuela cumpla con la función adaptativa que le corresponde según el modelo ecológico de Bronfenbrenner, es necesario que “el docente practique el triple movimiento, es decir, la reflexión en la acción, el conocimiento en la acción y la reflexión sobre la acción” (Rodríguez y otros, 2018) , esto con el fin de que sus actuaciones sean conscientes, deliberadas y pertinentes con las necesidades y expectativas de los estudiantes y deje de pensar en que es simplemente un transmisor de conocimiento, sino que de las capacidades de regulación emocional que este tenga será más fácil el desarrollo en sus estudiantes.

Es necesario entonces que, los docentes desde su práctica pedagógica enfatizen en el desarrollo de lo afectivo y lo cognitivo como “un proceso dinámico y activo orientado a la mejora de la inteligencia y sus capacidades, así como la mejora de la inteligencia afectiva”. Patiño torres (2006) citado por Rodríguez y otros, (2018) este proceso de reconocimiento de sus capacidades le permite al estudiante proyectarse hacia el futuro desde el presente, es decir, seguir en su proceso formativo y de desarrollo innato a pesar de las ocurrencias o situaciones estresantes del hoy.

Por otro lado, así como para las escuelas es necesarios contextualizar su proyecto educativo con las necesidades educativas desde los ámbitos histórico, social y familiar para que sus actuaciones formativas sean pertinentes. Para esta investigación es fundamental que se describa el lugar donde se desarrolla la investigación para que se vislumbre las características de los ambientes que de ella se desprende por los patrones culturales y relaciones de las personas con el espacio geográfico. Además, se profundicen en otras características relacionadas con los procesos pedagógicos que en esta IETA se llevan a cabo desde su filosofía misional y que se describen en el aparte del marco pedagógico, considerando que aunque se compartan con otras instituciones educativas las características por la población que atienden por que habitan en el mismo territorio, los establecimientos educativos desde su autonomía definen en su proyecto educativo las intenciones pedagógicas que orientan su actuar.

### **3.3. Marco contextual**

La presente investigación se desarrolla en una institución educativa de carácter público en El Carmen de Bolívar, municipio del Departamento de Bolívar, ubicado a 114 km al sudeste de Cartagena de Indias; dentro del sistema orográfico de los Montes de María, muy cerca del litoral caribe colombiano. Tiene una extensión de 954 km<sup>2</sup> y una población oficial en 2005 de 67.952 habitantes. El municipio limita al norte con el Municipio de San Jacinto, al sur con el Municipio de Ovejas, Departamento de Sucre, por el este con Zambrano y Córdoba, y por el oeste con los municipios sucreños de San Onofre y Colosó (Salas, 2019).

La cabecera Municipal se eleva a 161 msnm, en la margen izquierda del arroyo Alférez. El terreno es predominantemente ondulado y quebrado con alturas que oscilan entre 123 y 989 msnm dentro del sistema montañoso de los Montes de María o Serranía de San Jacinto. Destacan los cerros Maco (989 msnm), el más alto de los montes de María; La Cansona (420 msnm), Mabungo, Venado, Camarones, Pelado, Alto del Trueno, El salto, Peralonso, entre otros (Salas, 2019).

Esta subregión de los Montes de María se caracteriza por sufrir el flagelo del conflicto armado, el cual se hizo más cruento en el período comprendido entre los años de 1995 y 2001. Dicho conflicto ocasionó violencia generalizada, expresada en: asesinatos selectivos, masacres y desplazamientos forzados, los más sonados fueron entre otros; los sucedidos en los corregimientos de Hato Nuevo, El Salado, Jesús del Monte, Capaca y sus respectivas veredas al casco urbano (Institución Educativa Técnica Agropecuaria Julio César Turbay, 2015).

El Carmen de Bolívar cuenta con 15 instituciones educativas de carácter oficial, 5 instituciones educativas de carácter privado y 5 instituciones de educación superior. A nivel oficial la educación es de carácter gratuito, las personas se encuentran en los estratos 1 y 2. Todas estas instituciones cuentan con un proyecto educativo que según el Ministerio de Educación Nacional el "P.E.I. es un instrumento que compila la propuesta de atención integral de forma coherente e integrando los procesos de intervención educativa según el horizonte institucional que se plantea cada institución (Institución Educativa Técnica Agropecuaria Julio César Turbay, 2015).

De ahí que, la IETA Julio César Turbay desde su filosofía institucional se compromete con la formación de jóvenes capaces de visionarse como emprendedores desde el presente y por ello realiza procesos pedagógicos de creación e innovación agroindustrial, en el que los estudiantes sean los protagonistas desde la creación de ideas emprendedoras y la transformación de materia prima de la región, en nuevos productos. Para este tipo de formación se requiere que el estudiante adquiera y fortalezca sus capacidades para generar estrategias de gestión de las emociones para que puedan enfrentarse diariamente a la labor de aprender, de ser creativos y propositivos a pesar de que sus circunstancias socio-familiares les puedan limitar sus iniciativas (Institución Educativa Técnica Agropecuaria Julio César Turbay, 2015).

Por ello, la Institución Educativa Técnica Agroindustrial y de participación comunitaria Julio Cesar Turbay en su proyecto “Educación Institucional (2015), se convierte en una apuesta regional, para el desarrollo sostenible y la reconstrucción del tejido social de los Montes de María desde la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar a través de la prestación de un servicio educativo formal en los niveles de preescolar, básica y media con carácter técnico.

Toda la comunidad educativa está involucrada en la realización de este proyecto, el cual exige un trabajo permanente de planeación, organización, dirección, ejecución y control, para responder al desarrollo equilibrado y armónico del estudiante en los aspectos religiosos, científicos, intelectual, ético, social y afectivo, proporcionando una formación integral de su personalidad que le permita llegar a ser miembro útil a la sociedad (Institución Educativa Técnica Agropecuaria Julio César Turbay, 2015).

### **3.4 Marco pedagógico**

Por otro lado, esta investigación está fundamentada desde la propuesta pedagógica del PEI de la IETA Julio César Turbay, en él menciona autores que orientan los procesos de formación de los estudiantes, la comprensión y la transformación de las prácticas pedagógicas para un desarrollo humano, integral, social y sostenible. Las teorías pedagógicas base son: la teoría de los aprendizajes significativo de David Ausubel

“La esencia del aprendizaje significativo reside en el hecho de que las ideas están relacionadas simbólicamente y de manera no arbitraria (no al pie de la letra) con lo que el alumnado ya sabe”, es decir, es una representación que es el resultado de la asociación de ideas que están conectadas y sistematizadas entre sí” (Garcés-Cobos, Montaluisa-Vivas, & Salas-Jaramillo, 2018) citado por Institución Educativa Técnica Agropecuaria Julio César Turbay (2015).

Otra, de las teorías del marco pedagógico del PEI es la teoría socio-cultural de Lev Semionovich Vygotsky, parte de considerar que “los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social; van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como procesos lógicos de su inmersión a un modo de vida” (Institución Educativa Técnica Agropecuaria Julio César Turbay, 2015), ahora bien, para fortalecer la gestión de las emociones es necesario que los estudiantes estén constantemente sumergidos en escenarios de interacción social con sus pares, padres y docentes considerando que es lógico y natural que estas relaciones se den.

Ahora bien, para facilitar el proceso de aprender y manejar las emociones de forma apropiada en los niños es necesario que el docente se apoye y aplique didácticas flexibles en el aula para propiciar el aprendizaje significativo y las interacciones sociales necesarias para su desarrollo socio-emocional. Una de ellas, es el aprendizaje experiencial que potencia la experiencia como detonante de la atención y de la memoria. Según Kolb, (1980), citado por Granados López & García, (2016), “se parte de una experiencia concreta para luego con una observación reflexiva captar lo observado, obtienen conclusiones o conceptualización abstracta y prueba las conclusiones ya con una experimentación más activa” (p. 30).

De esta manera, es viable considerar que una de las estrategias pertinentes en esta didáctica flexible, son los rincones temáticos de aprendizaje, ya que estos ofrecen la posibilidad de vivenciar en el aula el ciclo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb, (1980) citado por Granados López & García, (2016):

Considerando que los rincones permiten que los niños participen activamente en nuevas experiencias, observar los diversos aspectos de la experiencia que suscitan los

rincones; y a partir de estas forman sus teorías o conclusiones que son probadas por el niño en otras experiencias cotidianas. (p. 31)

Además, los rincones temáticos posibilitan que las 4 actividades rectoras (literatura, juego, el arte y la exploración del medio), en educación se dinamicen en el aula como medio para lograr otros aprendizajes. Por ejemplo, la lúdica y el yoga son técnicas para potenciar las emociones en los niños, según Pradilla, (2021):

“El juego libre y dirigido bien organizado ofrece una gama de posibilidades para el desarrollo de la atención y memoria; el arte a través de los ambientes artísticos dialogantes, la literatura con dramatización y juego de roles permite la libertad de expresión, y a través de la exploración del medio se favorece el aprendizaje científico” (p. 27).

### **3.4.1 Ambientes de aprendizaje**

Antes que nada, es pertinente aclarar lo que son ambientes, es muy fácil creer que el único ambiente para aprender son las aulas de clase, pero está comprobado que cualquier ambiente puede permitirle aprender a las personas, solo falta que alguien le ponga el interés y la intención pedagógica a dicho espacio. Según Torres (1996), citado por Paredes & Sanabria (2015), ambiente es un “sistema dinámico determinado por las interacciones físicas, biológicas, químicas, sociales y culturales, que se manifiesten o no, entre los seres humanos, los demás seres vivos y todos los elementos del entorno en el cual se desarrollan” (p. 147).

Además, es claro que las personas aprenden de manera intencional o por imitación toda la información que encuentra o que de acuerdo a su criterio y de manera selectiva decide aprender para poder garantizar su supervivencia. Lo que quiere decir, que el ambiente implica acciones pedagógicas en la que es cuestionada la acción de uno y la de los otros para poder determinar qué tanto intervienen los factores externos en las relaciones, interacciones y reflexiones internos y a partir de allí llegar a consenso o mantener los disensos que permiten el crecimiento o el aprendizaje cultural.

Por ello, es importante incentivar en el aula un clima realmente educativo que permita la apropiación de la cultura familiar, local y social lo que ayudaría a que el ambiente sea

propicio para el aprendizaje que se requiere en edades escolares o que se prioriza dependiendo de las necesidad, intereses y expectativas de desarrollo social, económico y tecnológico. Según Maturana (1992), citado por Paredes & Sanabria (2015), el medio no obliga, pero permite o niega la realización de una potencia (p. 149).

Ahora bien, es conveniente que se defina lo que son aprendizajes, para Maturana (1992), citado por Paredes & Sanabria (2015), “el aprendizaje no es sino un juicio emitido por un observador que hace el ejercicio de abstraer dos momentos de la ontogenia de un sujeto y comparar su desempeño conductual en ambos momentos” (p. 149). Esto supera el espacio aula, es decir, si se contempla esta definición se aprende en cualquier escenario donde el sujeto que aprende puede observar para extraer y se compara a sí mismo en el proceso.

Entonces, un ambiente de aprendizaje según García (2014), citado por Paredes & Sanabria (2015), es “un sistema integrado por un conjunto diversos de elementos relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes para el aprendizaje”(p. 151), Por ende, los ambientes de aprendizaje escolares debe posibilitar determinadas situaciones de aprendizaje que les permita a cada sujeto desde su individualidad el poder desarrollar su máximo potencial y aprender lo básico para vivir y contribuir con el desarrollo social.

Luego entonces, para poder desarrollar al máximo el potencial y poder alcanzar el aprendizaje los niños deben sentirse motivados, necesitan de un ambiente físico acogedor, donde se sienta seguro, donde haya una serie de situaciones y materiales que los inviten a descubrir e investigar todo lo que está a su alrededor, asimismo se les debe permitir explorar dentro de sí para establecer qué los motiva o desmotiva, qué les interesa o no y cuáles son las expectativas que tienen frente a su formación emocional y profesional. Según Paredes & Sanabria (2015), la cuestión es “diseñar condiciones educativas claras para satisfacer las necesidades y los problemas de las personas, si eso está bien pensado, lo más probable es que las personas sientan deseos de aprender” (p. 155).

### **3.4.2. Aulas diversificadas - Aulas DUA**

Por todo lo anterior, es importante que las aulas en las instituciones educativas sean diversificadas o que sean aulas DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), en las que se

apliquen los tres principios y los puntos de verificación necesarios para lograr el aprendizaje sin barreras que dificultan su adquisición. Ahora bien, se entiende como aulas diversificadas a aquellos lugares que se orientan y atienden desde la singularidad y las particularidades las necesidades educativas de cada persona. Por ende, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, las actividades y las interacciones priorizadas son diversas e inclusivas.

Por ello, según Tomlinson (2001), las diferencias son la base para la planeación, lo que implica que se fomente la atención de las inteligencias múltiples y esto contribuye a que los estudiantes se sientan motivados y cómodos con el proceso de aprender. Por otro lado, en las aulas diversas, la excelencia se establece en la medida de un crecimiento personal desde un punto de partida, es decir, no es estandarizado, sino que se toma como referente a la persona misma y desde allí se miden y evidencian los avances en el proceso.

En el mismo sentido, es importante resaltar que el enfoque DUA toma como referencia la teoría de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner, (2005), al constructivismo de Vygotsky en lo relacionado con el énfasis en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y en el concepto de andamiaje de Rose y Meyer citado por Pastor y otros, (2014) Todos estos fundamentos permiten el acercamiento a las realidades individuales de los estudiantes.

Ahora bien, según Pastor y otros, (2014), citado por Pérez (2022), el DUA, propone 3 principios, que son necesario ofrecer al alumnado para que pueda acceder al aprendizaje, estos principios son: Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje); Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje); Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje) (p.19).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y con el fin de promover la accesibilidad en el currículo de la institución educativa IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar, Pérez (2022), plantea retomar del enfoque DUA el Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje). Lo que requiere que la institución replantee sus acciones para eliminar los obstáculos y las barreras para el aprendizaje y posibilite las condiciones y las múltiples formas de implicar a todos los

alumnos, de permitirles se sientan comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje al reconocerles su individualidad.

Lo anterior, considerando que el componente emocional es un elemento crucial en el aprendizaje que se pone en evidencia al ver las diversas motivaciones de los estudiantes o en la manera en que se implican para aprender. En la praxis, los docentes observan que a algunos les motiva lo novedoso o la espontaneidad; otros prefieren los procesos rutinarios, lo metódico; otros se concentran mejor cuando trabajan solos; algunos prefieren trabajar en grupo. Según Díaz (2021), citado por Pérez (2022), “la motivación y compromiso, tiene que ver con la red afectiva, con la autorregulación, el interés, y la persistencia que tienen los estudiantes y su esfuerzo para completar las actividades” (p. 1).

### **3.4.3 Situaciones de aprendizaje**

En consideración a las formas tan diversas de implicaciones para el aprendizaje por parte de los estudiantes, es importante que en las aulas se diseñen situaciones de aprendizajes ya que, desde este enfoque el estudiante es un sujeto activo que construye su aprendizaje y esto lo consigue en interacción con otros. Ahora bien, las situaciones de aprendizaje son actividades diferenciadas que se proponen dentro en un espacio académico con un fin claro, aplicando los momentos y principios concretos, donde los intereses de los estudiantes son las guías para las opciones de aprendizajes. Según Perrenoud (1996), diferenciar la enseñanza “es actuar de modo que cada alumno se encuentre, lo más frecuente que se pueda, en situaciones de aprendizaje productivas para él” (p. 9).

Así pues, las situaciones de aprendizaje deben permitir que el estudiante sea un sujeto activo, es decir que construya su aprendizaje, según Pérez (2022), “es necesario que la escuela verifique e incremente la elección de cada estudiante para que se posibilite la toma de decisiones frente al qué aprender, el cómo y el por qué aprender” (p. 2). Con ello, se garantiza la implicación y motivación de los estudiantes al permitirles que ellos vean la importancia y relación de lo que aprenden con la utilidad en el contexto en el que viven. Esto no es una tarea fácil, requiere de la observación, de la reflexión constante y de la sistematización de la práctica pedagógica docente para poder darse cuenta de las preferencias

de los intereses de sus educandos, identificar qué le ha funcionado, cómo lo hace y qué debería fortalecer.

Aunque, es preciso aclarar que el docente no pierde su rol al contrario lo fortalece a partir de la toma de decisiones en lo relacionado con su área disciplinar, es decir, le permite estructurar los conocimientos al interior de su disciplina, considerando los conceptos relevantes, las preguntas generadoras importantes y los paradigmas que estructuran las matrices disciplinares. Según Perrenoud (2018), “para hacer aprender, no basta con estructurar el texto del conocimiento, luego «leerlo» de modo inteligible y con energía, sino que esto exige al menos talentos didácticos” (p. 17), lo que quiere decir que el docente debe volverse competente para construir situaciones de aprendizajes pertinentes, con tareas complejas, aprovechando las oportunidades de encuentro que se suscitan en el aula y partiendo de los intereses de los alumnos.

Se reafirma por tanto que, “saber identificar los conceptos o las competencias clave” (Perrenoud, (2004), siguen siendo una labor docente importante para poder organizar los aprendizajes, guiar el trabajo en clase y fijar las prioridades. Además, definir las rutas, métodos y procesos para resolver problemas en clases para que sean relevantes y aplicable en la cotidianidad y con ello las clases no sería una tarea sin razón, sino que cada clase se convertiría en desafíos adecuados a las necesidades sociales y familiares que se estén vivenciando.

Por esta razón, cuando se diseñan situaciones de aprendizaje no solo se le debe dar prioridad en el aula a los contenidos disciplinares, sino que deben abrirse espacios (Perrenoud, 2018, p.18), “para la palabra, no censurar de forma inmediata las analogías falaces, las explicaciones animistas o antropomórficas, los razonamientos espontáneos, con el pretexto de que conducen a conclusiones erróneas”. Las relaciones pedagógicas deben facilitar la comunicación abierta, respetuosa e intencionada para que a partir de las lógicas de los actores educativos se pueda construir los conocimientos sin ver al error como una pérdida de tiempo, sino como la posibilidad de conversar desde la empatía experiencial.

Además, es relevante que el docente empatices con el estudiante y ante todo comprenda que los estudiantes no llegan al aula en blanco, sino que cuentan con

representaciones que han ido construyendo a partir de sus propias explicaciones de sus propias preguntas. Estas representaciones deben convertirse en el punto de partida para aprender por lo tanto el docente debe, Según Perrenoud (2018), ponerse en el lugar de los alumnos, de recordar que, si no lo entienden, no es por falta de buena voluntad, sino porque lo que al experto le parece evidente a los alumnos les parece complicado y arbitrario” (p. 19).

#### **3.4.4. Biodanza**

Otra de las concepciones que se deben tener en cuenta en este marco pedagógico es el concepto de Biodanza, según Toro (2009) citado por Pessoa (2010), “es un sistema de integración humana, renovación orgánica, reeducación afectiva y reaprendizaje de las funciones originarias de la vida” (p. 13). Este sistema es importante instaurarlo en algunos momentos en las aulas para acercar la experiencia afectiva a la educativa y así lograr la formación integral de los estudiantes.

Si bien, el concepto anterior plantea la reeducación afectiva, no lo propone solo como un ejercicio terapéutico sino educativo en el que el encuentro humano es fundamental para evidenciar las identidades de los actores educativos, esto permite un acercamiento más allá de los roles que juegan cada uno en el espacio aula. Los roles en algunos escenarios alejan a las personas e impiden el reconocimiento del otro tal y como es. Allí radica la importancia de la biodanza en el aula, ya que según Pessoa (2010), “la biodanza nos invita a salir de la mecanización impuesta por la vida alienante” y nos invita a reactivar los lazos afectivos y volver la mirada hacia sí mismo y hacia el “otro” recuperando el sentido de la vida en comunidad.

Conviene profundizar que, la metodología de biodanza consiste según Toro (2009) citado por Pessoa (2010), “en inducir vivencias a través de la danza, la música, el canto, ejercicios de comunicación y encuentros en grupo” (p. 13). Dichos encuentros de grupo son importantes porque permiten que las personas se sientan acogidas, amadas y valoradas en un contexto de atención y cuidado. Además, con este tipo de vivencias se fortalece la autorregulación y por ende la gestión de las emociones en los participantes de dichas experiencias.

En lo relacionado con la integración humana los ejercicios están diseñados según Pessoa (2010) para “inducir nuevas formas de comunicación, de estimular la expresividad, posibilitar la expresión de potenciales genéticos que configuran la identidad” (p. 27). Por lo tanto, es pertinente que los docentes en sus aulas prioricen este tipo de ejercicios para fortalecer las competencias intrapersonales e interpersonales necesarias para aprender gestionar las emociones en contexto como el de El Carmen de Bolívar, donde la singularidad es invisibilizada por las secuelas del conflicto armado que niega la existencia del otro o le quita valor a la vida que cualquier puede arrebatarla por simple capricho o porque obedece los deseos de otros.

Hasta este momento, se han especificados diversos marcos que han permitido mostrar y especificar la estructura pedagógica, contextual y teórica que soporta y complementa las diversas perspectivas que enmarcan el actuar en todos los momentos del proceso investigativo y en el diseño de la propuesta pedagógica. A continuación, se especifica la estructura normativa y legal que orientan las actuaciones para evitar incurrir en riesgo legal.

### 3.5. Marco normativo y legal

En este apartado titulado marco normativo, se recopilan las leyes, normas, lineamientos y reglamentos que se aplican a este proyecto de investigación. Esto con el fin de que las actividades que resulten de la misma se realicen de forma armónica sin incurrir en riesgo de índole legal.

**Tabla 1 Marco normativo/legal de la investigación**

| <b>Norma</b>   | <b>Características</b>  |
|--|---|
| Constitución Política de Colombia 1991 en su artículo 67, derecho a la educación | Este artículo de la Constitución Política de Colombia, expresa el derecho a la educación y enfatiza en la responsabilidad que en el proceso educativo le corresponde tanto a la sociedad como a la familia y al estado.   |
| Código de la Infancia y la Adolescencia artículos 26 y 37                        | Establece que en toda actuación en la que estén involucrados los niños, niñas y adolescentes, tendrán derecho a ser escuchados y a tener en cuenta sus opiniones, y reconocerlos como titulares de los derechos a la libertad de conciencia, pensamiento, autonomía personal y libre desarrollo de la personalidad. |

|   |  |
|---|--|
| Ley 115 de 1994, artículo 4°. Calidad y mejoramiento de la educación.                                   | “El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación”   |
| Ley 115 de 1994, artículo 73  | Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto.  |
| Ley 117 de 1994 Artículo 77. Autonomía escolar  | Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. |
| Decreto 1860, capítulo III El Proyecto Educativo Institucional.   | En este capítulo se dan las orientaciones para los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución.   |
| Decreto 1860, artículo 14: Contenido del Proyecto Educativo Institucional.                              | Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humano.   |
| Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 109: Propósito de la formación de educadores. | Establece como propósito de la formación de educadores “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”.  |
| Estándares Básicos de Competencias  | La formulación de estándares básicos de competencias, cuyo punto de partida fueron los lineamientos, se une a esta tarea del Ministerio por establecer unos referentes comunes que, al precisar los niveles de calidad a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país –independientemente de la región a la cual pertenezcan–, orienten la búsqueda de la calidad de la educación por parte de todo el sistema educativo  |
| Ley 1581 de 2012 Recolección y tratamiento de datos personales  | La cual regula la recolección y el tratamiento de datos personales efectuado por entidades públicas o privadas, dentro del país o cuando el responsable o encargado de la información  |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
|                                    | no está establecido en el territorio nacional, le sea aplicable la legislación colombiana en virtud de normas y tratados internacionales.  |
| Artículo 7 de la Ley 1581 de 2012, | En este artículo se establece que en el tratamiento de bases de datos personales se debe asegurar el respeto a los derechos prevalentes de los niños, niñas y adolescentes, a excepción de los datos que sean de naturaleza pública. |

Fuente: Pérez, 2022

## **Capítulo 4. DISEÑO METODOLÓGICO**

En este apartado, se especifica el enfoque y tipo de investigación seleccionado de acuerdo a la problemática identificada y las fases de la investigación. Se esbozan las técnicas e instrumentos de recolección de información, los instrumentos para la caracterización de la población. Además, se especifica la manera como fue seleccionada la muestra. De igual forma, se aclara cuál es la línea y grupo de investigación que según los lineamientos de la universidad se articula con este proyecto de investigación.

### **4.1 Tipo de investigación**

Teniendo en cuenta que con este proyecto de investigación se pretende establecer la incidencia de la gestión de las emociones en los aprendizajes de los niños de quinto grado de la IETA Julio César Turbay en El Carmen de Bolívar. Es pertinente aclarar que, después de analizar los enfoques de investigación se decide utilizar el enfoque descriptivo y el tipo cuali-cuantitativo como orientador del proceso de indagación para que el acercamiento entre el investigador que en este caso es una docente y los participantes, los estudiantes, se vislumbre las características de los fenómenos desde la cercanía de las creencias de los mismos.

Además, este enfoque es pertinente porque con él, según Hernández et al., (2014), se vislumbran los fenómenos partiendo desde el ambiente natural, el contexto y los diferentes puntos de vista de los colaboradores (p. 5). Es decir, la identificación de los hallazgos se hace desde varios puntos de vistas, y sin tener que crear laboratorios sociales controlados por la investigadora, sino que se extraen de la observación participante en el ambiente en el que se dan y mediados por el contexto cultural y social que los caracteriza.

Al respecto, Padlog (2009), citado por Hernández et al (2014), afirma que este enfoque propicia el acercamiento entre el investigador y los participantes, generando cercanía con sus creencias y empatía hacia los objetivos que en este caso lo que se pretende no solo es la caracterización de las influencias de las emociones en los aprendizajes, sino en la identificación de situaciones de aprendizaje pertinentes para su desarrollo. Este acercamiento empático permite que se deje de juzgar o señalar las actitudes de desinterés, apatía o desmotivación que en algunos momentos se señalan por la creencia de que los estudiantes

optan por este tipo de actitudes, desconociendo las influencias de factores culturales, sociales y familiares en ellos.

Es decir, con este enfoque es factible que se haga uso de la razón, las ideas y conocimientos directos de quienes participan del estudio, brindando la oportunidad a los investigadores de aportar sus propias conclusiones, expresar, analizar e interpretar información y de igual forma plantear posibles soluciones al problema en torno al fortalecimiento del manejo de las emociones de los estudiantes mientras aprenden en el aula.

De allí que, el diseño metodológico en este proyecto de investigación sea de enfoque descriptivo ya que se centra en la caracterización de las particularidades de la población y del fenómeno estudiado, lo que permite identificar, describir y analizar los elementos que constituyen el problema. Además, busca realizar una caracterización de hechos o situaciones y así poder establecer algunas características demográficas de las unidades investigadas al considerar las formas de organización en los niveles micro: familia-escuela y macro social: municipio-departamento. Cabe resaltar que se utilizaron técnicas de tipo cualitativo y cuantitativo para conocer de mejor forma como los estudiantes del grado quinto de la IETA están gestionando las emociones.

#### **4.2 Fases de la investigación**

Teniendo en cuenta lo anterior, en este aparte se explicará las fases que se aplicaron en este proyecto de investigación, no sin antes aclarar que cada proceso investigativo es único aun en su metodología, aunque compartan el mismo enfoque. Esto sucede porque es como se plantea el problema lo que va estructurando y guiando los pasos a seguir. Por lo tanto, se pueden identificar distintas etapas o fases de investigación, desde la mirada de Lafuente & Marín, (2008), son: la elección del tema o problema, relevamiento bibliográfico, definición de objetivos, desarrollo del marco teórico, planteamiento de hipótesis, técnicas e instrumentos, resultado (p.7).

Desde la mirada del investigador de este proyecto las fases son las siguientes: la fase 1: Darse cuenta, la fase 2: Estableciendo relevancia del problema, la fase 3: Construcción del marco teórico, contextual y pedagógico, la fase 4: Definiendo el marco metodológico; fase 5: Análisis y triangulación de la información, la fase 6: Pensando en una propuesta.

Ahora bien, es pertinente explicar en detalle cada fase para que el lector pueda entender la ruta que orientó este proyecto así: la primera fase denominada: “darse cuenta” requirió que la investigadora observara las problemáticas educativas en el aula para determinar cuál de los problemas que se hacen evidentes fuese de impacto para la institución educativa y requiriera el desarrollo de un proceso de indagación más consciente. Según Hernández et al, (2014), la mayoría de las ideas iniciales son vagas y requieren analizarse con cuidado para que se transformen en planteamientos más precisos y estructurados (p. 58).

Por ende, esta observación le exige iniciar la segunda fase: “establecer la relevancia del problema, para ello inicia con la recopilación de información desde la observación de los participantes y desde las voces que escucha en el ámbito institucional y social no solo en las conversaciones de patio sino en ambientes más estructurados como son las reuniones de docentes para tratar asuntos pedagógicos para la consolidación de planes de mejoramiento y en los días de la excelencia académica, día E. Cabe resaltar que esta política educativa fue orientada por el Ministerio de Educación Nacional.

Obviamente, estas dos fases permitieron iniciar el planteamiento del problema y que el investigador se planteara preguntas por resolver hasta llegar a una pregunta de investigación. De igual manera, la investigadora aplicó la prueba de Mesquite para la detección de los niveles de inteligencia emocional. Y con estos elementos de análisis sea más fácil, según Hernández et al, (2014), observar directamente el fenómeno desde el lugar donde se presenta (p. 58), en este caso es el aula de clase.

De forma continua, y como resultado del proceso anterior se lleva a cabo la fase 3: construcción del marco teórico, contextual y pedagógico. Para enmarcar este proyecto de investigación desde lo teórico se indaga sobre las incidencias de las emociones en los aprendizajes; se buscan teóricos que se hayan interesado por conceptualizar sobre estas categorías, se encuentran valiosos aportes de indagación histórica del problema, lo que permite identificar los indicadores relacionados directamente para el diseño de instrumentos de recolección de información y posterior análisis de los datos recolectados.

En el mismo sentido, y para consolidar el marco contextual se indaga sobre los antecedentes del problema seleccionado a nivel internacional, nacional, regional y local para establecer qué tipos de estudios se han realizado en cada ámbito, cuáles han sido los aportes

que estas investigaciones han hecho a la problemática seleccionada y qué ruta investigativa han seguido. Esto permite según Hernández et al, (2014), “en el enfoque cualitativo de la investigación el propósito no es siempre contar con una idea y planteamiento de investigación completamente estructurado, pero sí con una idea y visión que nos conduzca a un punto de partida” (p. 59).

Ahora bien, para el marco pedagógico se indaga con los docentes de la institución sobre qué estrategias han aplicado, cuál es la intención pedagógica que prima en las prácticas de aula y determinar cuáles situaciones de aprendizaje son pertinentes para el contexto social e histórico en el que se sitúa este proyecto de investigación y así se puede proponer o generar recomendaciones centradas también en la contrastación de lo que se hace con lo que se debería hacer desde las diversas teorías emergentes y explicativas del problema y su incidencia para los aprendizajes de los estudiantes en edad de educación básica.

De forma paralela con las otras fases, se va analizando toda la información recolectada para consolidar esta ruta o marco metodológico que se ha estado describiendo en este aparte. La definición del marco metodológico, que es la fase 4, ha estado plagada de incertidumbre por los acercamientos del problema y por el alcance que el investigador pretende y pretendía en el momento de iniciar la indagación. Según Hernández et al, (2014), del alcance del estudio depende la estrategia de investigación. Así, el diseño, los procedimientos y otros componentes del proceso (p. 123).

En un primer momento, se pensó que la mejor ruta era desde la investigación-acción por el interés de fortalecer las prácticas pedagógicas, pero cuando se mira el proceso investigativo de forma retrospectiva se comprende que lo que se ha hecho con el fenómeno estudiado es un acercamiento que busca diagnosticar la incidencia de la gestión de las emociones en los aprendizajes, analizar las estrategias utilizadas por los docentes de la IETA Julio César Turbay y que motivan el fortalecimiento de la gestión de las emociones; plantear situaciones de aprendizaje que permitan fortalecer el manejo de las emociones de forma apropiada en los niños de quinto grado.

Es decir, el propósito, finalidad u objetivo debe colocar la atención en la idea fundamental de la investigación, (Hernández et al, 2014, p.391), y la idea está sujeta a la

intención de distinguir situaciones de aprendizaje que permiten la gestión de las emociones en los estudiantes de 5° grado de la IETA Julio César Turbay.

Hasta este momento, se ha descrito la mayoría de las fases que el investigador se planteó o ha identificado, pero aún no ha mencionado que técnicas utilizó para el acercamiento al problema. Para este caso, la investigadora aplicó una encuesta a los padres de familia, lo que permitió identificar los factores de riesgo, factores protectores, así como también las vivencias, que desde la mirada de estos han experimentado los niños en el colegio o al interior de sus hogares y que les ha permitido el desarrollo o no de las estrategias de afrontamiento y manejo de las emociones de forma apropiada. Según Hernández et al, (2014), comenzar a adquirir el punto de vista “interno” de los participantes respecto de las cuestiones que se vinculan con el planteamiento del problema (p. 401), es indispensable para poder tener una perspectiva más analítica.

De igual forma, aplicó una encuesta dirigida a los profesores de la institución educativa, para que así desde una mirada más analítica se ahondara en otro ambiente que influye directamente en el proceso formativo de los estudiantes en mención. Como se puede ver, las fases del proceso investigativo se traslapan y no son secuenciales, sino que pueden regresar a una etapa inicial y retomar otra dirección (Hernández et al, 2014, p. 409).

En cuanto a la fase 5: la fase de análisis y triangulación de la información, se ha adelantado el análisis para identificar la incidencia de las emociones en los aprendizajes de los niños de quinto grado de la IETA Julio César Turbay en El Carmen de Bolívar. Para esto, no solo se han descrito los hallazgos más importantes como resultado de las encuestas a padres y profesores, sino que también se han analizado la información encontrada en la revisión de documentos e instrumentos que la institución utiliza para ello, tales como: SIMPADE, SIMAT, observador del estudiante.

Es pertinente aclarar, que para operacionalizar los otros objetivos específicos planteados al inicio de la misma, se aplica el TMMS-24, la cual es la adaptación de la escala TMMS-48 (Trait Meta-Mood Scale) del grupo de investigación Salovey y Mayer, lo que permitió establecer las preferencias y las frecuencia de los estudiantes para con ellos determinar si el estudiante se percibe con capacidades para atender a los sentimientos de forma adecuada; claridad emocional da cuenta sobre si el estudiante comprende bien sus

estados emocionales y reparación emocional que indaga sobre si el estudiante es capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada. (García & Gallardo, 2019)

Otra de los instrumentos aplicados fue el D-ECREA (Escala de Evaluación de las Competencias Emocionales: la Perspectiva Docente), en este cuestionario se le solicita al docente que valore si las competencias evaluadas (autoconciencia emocional, regulación emocional, creatividad), aparecen o no en las interacciones con el docente y sus compañeros. Además, se establece el nivel de frecuencia expresada en nunca, casi nunca, casi siempre, siempre. Este cuestionario fue diligenciado por cada estudiante que el docente tiene a cargo (Hernández y otros, 2022).

En cuanto a la fase 6: Pensando en una propuesta, considerando las características que hasta el momento se han identificado de la población, las sugerencias pensadas para los niños están centradas en la aplicación de los principios DUA (diseño universal para el aprendizaje) en las situaciones de aprendizaje que se plantean como pertinentes puesto que se promueve la enseñanza inclusiva. De igual forma, la aplicación de metodologías flexibles considerando que en las aulas de clase se atienden más las inteligencias múltiples centradas en las inteligencias lógico- matemáticas; lingüístico-verbal que en las inteligencias emocionales.

### **4.3 Articulación con la línea de investigación**

Este proyecto de investigación se ajusta a la línea de investigación de la universidad Educación, Sociedad y Cultura puesto que esta línea tiene entre sus alcances analizar los factores asociados convivencia escolar que involucra la comunidad educativa, y este análisis permite que haya descripción y comprensión del fenómeno para poder intervenir y plantear estrategias pedagógicas pertinente que impacten positivamente la convivencia, fortalezca la gestión emocional, y contribuya a una educación para la paz. (Libertadores, 2022)

Con base en lo anterior, el proyecto se enmarca en la intención de fortalecer la gestión emocional en los niños de educación primaria para que pueda afrontar todos los retos que la vida educativa y social requiere para continuar sin interrupciones la trayectoria educativa y contribuir con ellos a una educación para la paz.

#### **4.4 Población y muestra**

En el siguiente apartado se hace la descripción de la población y muestra objeto de estudio, entendiendo que la descripción de la población permite establecer las características particulares y sus implicaciones con el fenómeno estudiado.

##### **4.4.1 Población**

La población objeto de estudio de la presente investigación es la totalidad de los estudiantes de quinto grado de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar, sede principal, toda vez que ellos son 21 niños.

##### **4.4.2 Muestra**

De acuerdo con Hernández *et al.* (2010), “la muestra en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (p. 562). De acuerdo con el autor, "si la población es menor a cincuenta (50) individuos, la población es igual a la muestra".

En esta oportunidad se tendrá en cuenta como muestra probabilística no aleatoria a la totalidad de la población, es decir un total de 21 estudiantes, cuyas características principales, fueron descritas en el anterior enunciado.

##### **4.4.2 Categorías de estudio en la muestra**

Estos, se convierten en el eje central investigativo por medio del cual se pretenden hallar resultados. En el siguiente apartado se describirá con mayor detalle la población atendiendo las categorías de sexo, edades, estrato, nivel de escolaridad de los padres y estableciendo si la familia es víctima del conflicto armado, considerando que el contexto social e histórico del municipio en el que habitan está marcado por rezagos de episodios violentos. (ver anexo F: encuesta para caracterizar a la población).

Por esto, en la siguiente tabla se muestra las características detalladas de la población objeto de estudio, que son 21 estudiantes en total.

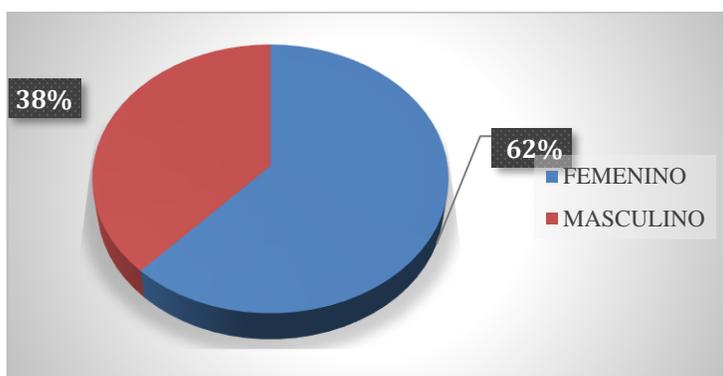
**Tabla 2. Población objeto de estudio**

| CARACTERISTICAS                            |               | FRECUENCIA |
|--|---------------|------------|
| SEXO                                       | FEMENINO      | 13         |
|  | MASCULINO     | 8          |
| EDADES                                     | 10 AÑOS       | 13         |
|  | 11 AÑOS       | 4          |
|  | 12 AÑOS       | 1          |
|  | 13 AÑOS       | 1          |
|  | 14 AÑOS       | 2          |
| ESTRATO                                    | A             | 17         |
|  | B             | 4          |
| NIVEL ESCOLARIDAD DE LOS PADRES            | NO ESTUDIO    | 3          |
|  | PRIMARIA      | 7          |
|  | SECUNDARIA    | 10         |
|  | UNIVERSITARIA | 2          |
| LA FAMILIA ES VÍCTIMA DEL CONFLICTO ARMADO | SI            | 16         |
|  | NO            | 5          |

Fuente: Pérez, 2022

De los datos obtenidos en el cuadro anterior, se puede hacer varias inferencias con cada una de las características de la población. La primera de ellas es que el porcentaje más alto de población en estudio es 62% femenina sobre un 38% de estudiantes masculinos. Tal como lo muestra la ilustración 2: relación de estudiantes de grado quinto por sexo que aparece a continuación.

**Ilustración 2 Relación de estudiantes de grado quinto por sexo**

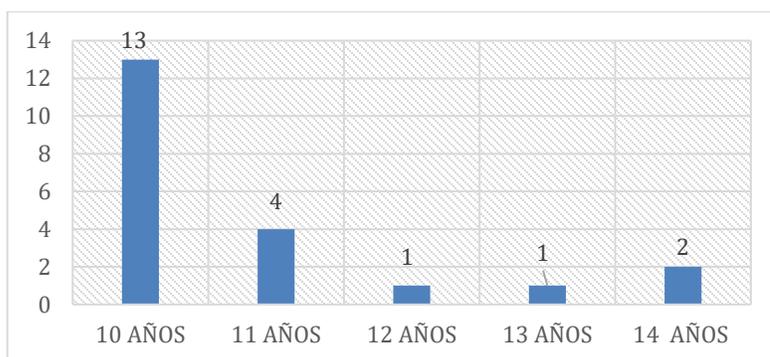


Fuente: Pérez, 2022

En cuanto a las edades, se evidencia que los estudiantes están entre el rango de 10 a 14 años, de ellos la mayoría están ubicado en los 10 años; en menor cantidad se evidencia

además que hay tres estudiantes en el rango de extra-edad que, para el caso del grado de escolaridad estudiado, es hasta los 12 años. Tal como lo muestra la ilustración 3. Relación de edades de los estudiantes de quinto.

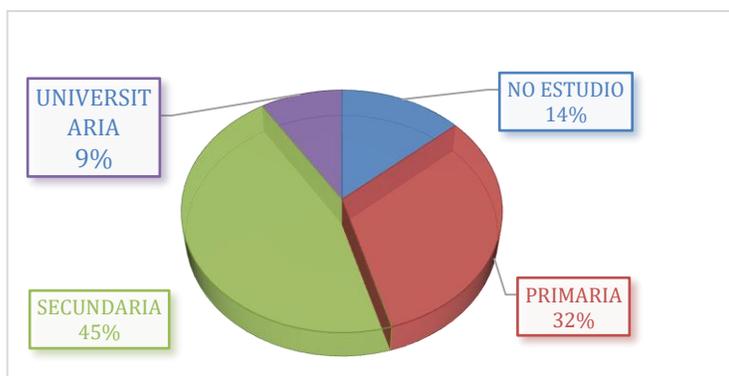
**Ilustración 3 Relación de edades de los estudiantes de quinto**



Fuente: Pérez, 2022

En lo que respecta al nivel de escolaridad de los padres, se tiene que: el porcentaje más alto es el perteneciente a los que han realizado su nivel de educación secundaria en un 46%, un mínimo porcentaje ha hecho estudios universitarios: 9%. Tal como se muestra en la ilustración 4. Nivel de escolaridad de los padres.

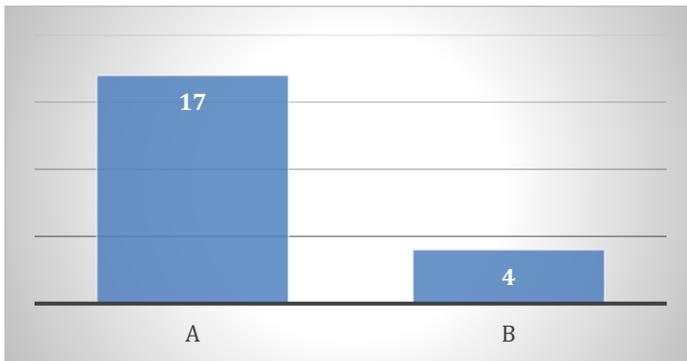
**Ilustración 4 Nivel de escolaridad de los padres**



Fuente: Pérez, 2022

Al abordar acerca del estrato socioeconómico A y B, siendo las clasificaciones más bajas, es decir con mayor NBI (necesidades básicas insatisfechas). Tal como lo muestra la ilustración 5. Estrato socioeconómico de los hogares de los estudiantes.

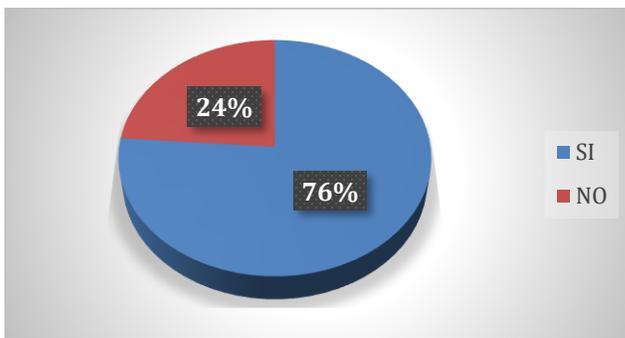
### Ilustración 5 Estrato socioeconómico de los hogares de los estudiantes



Fuente: Pérez, 2022

Por último, se tiene que el mayor porcentaje de la población objeto del presente estudio, son víctimas del conflicto armado, que ha azotado al país por más de 50 años y que ha golpeado fuertemente a la subregión de los montes de María. Tal como lo muestra la ilustración 6. Relación de padres víctimas del conflicto armado.

### Ilustración 6 Relación de padres de víctimas del conflicto armado



Fuente: Pérez, 2022

Nota. Datos tomados de las listas de matrículas de las instituciones educativas focalizadas mediante el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media SIMAT, SIMPADE (2022).

#### 4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En este apartado se encuentran los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información y su respectivo análisis.

Con base en las características contextuales, poblacionales y teóricas de esta investigación, las técnicas e instrumentos elegidos permitirán identificar datos relacionados a la gestión de las emociones en los niños que hacen parte de la investigación. Así mismo, cada uno de ellos brinda complementariedad en la información que se busca obtener en aras de cumplir con los objetivos trazados en esta propuesta de investigación. A continuación, se detallan cada una de las técnicas e instrumentos a utilizar:

- **Encuesta:** se plantea el uso de encuestas con el objetivo de recopilar datos e información acerca del tema a investigar. Se implementaron encuestas a padres de familia que lo permitieran.

En el mismo sentido, se aplicó una encuesta a docentes de primaria y una a docentes de secundaria para establecer las diferencias entre las intenciones pedagógicas, las relaciones pedagógicas que se llevan en el aula de clase entre docentes y estudiantes

- **Análisis documental de sistemas de información institucional.** Otra de las herramientas seleccionadas para caracterizar a la población y tener una información veraz fueron SIMAT y SIMPADE. Se hace una revisión y análisis de los datos arrojados o consignados en dos herramientas, que hacen parte hoy en día del quehacer educativo y que ayudan a tener una visión más detallada acerca del tema tratado:

En el caso del sistema integrado de matrícula (SIMAT), que se encarga de organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas. Brindó información confiable y disponible acerca de los estudiantes y sus familias.

Otro de los sistemas analizados fue el SIMPADE (Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar) el cual cuenta con información del estudiante, de su núcleo familiar, del contexto institucional y municipal con el fin ser analizada por los diferentes niveles de administración del sistema educativo para tomar decisiones que mejoren la permanencia escolar.

Adicionalmente cuenta con un índice de riesgo como resultado del análisis de la información.

De igual forma se analizaron los observadores de los estudiantes (ver anexo G: Muestra de Observador del estudiante). Documento diligenciado por la docente directora del curso, que muestra el proceso, acompañamiento y seguimiento que se le ha venido dando a los estudiantes. La importancia de este documento radica en que le permite a la comunidad educativa disponer de la información necesaria para la implementación de estrategias y toma de decisiones en el aula de clase, como también el seguimiento a procesos de comportamiento de los educandos.

- **Revisión documental de propuestas.** Se hace necesario, hacer una revisión acerca de los estudios en cuanto al tema planteado, que se enfoca principalmente en la gestión de las emociones y las competencias emocionales de los estudiantes de quinto grado de una institución educativa del Carmen de Bolívar. Es por ello que se plantea una revisión documental acerca de las propuestas desarrolladas para abordar este tema, el cual, en lo que se refiere a lo educativo, es algo incipiente. Revisar y analizar el camino realizado por otros, puede aportar para entender y abordar de mejor forma el tema.
- **Escalas de valoración.** Teniendo en cuenta la revisión documental realizada y para poder operacionalizar a los objetivos específicos, se aplicaron escalas valorativas tales como: El TMMS-24 y el D-ECREA. El TMMS-24, la cual es la adaptación de la escala TMMS-48 (Trait Meta-Mood Scale) del grupo de investigación Salovey y Mayer, permitió establecer las preferencias y las frecuencias de los estudiantes para con ellos determinar si el estudiante se percibe con capacidades para atender a los sentimientos de forma adecuada. Con la escala D-ECREA (Escala de Evaluación de las Competencias Emocionales: la Perspectiva Docente), se aplicó a todos los estudiantes de la muestra por parte del docente a cargo del grupo para valorar si las competencias evaluadas (autoconciencia emocional, regulación emocional, creatividad), aparecen o no en las interacciones con el docente y sus compañeros y determinar el nivel de frecuencia de las mismas.
- **Prueba de Mesquite:** también para el proceso de planteamiento del problema, se aplicó a los niños de 5° un test para la detección de los niveles de inteligencia

emocional. Este test consiste en una serie de preguntas que el estudiante debe responder teniendo en cuenta las 4 opciones de respuesta que el mismo test le ofrece, estas respuestas están relacionadas con la forma de actuar según sea el caso dado.

## **Capítulo 5. RESULTADOS Y DISCUSIONES**

### **5.1. Resultados**

**Objetivo 1: Identificar la incidencia de las emociones en los aprendizajes de los niños de quinto grado de la IETA Julio César Turbay en El Carmen de Bolívar.**

A continuación, se presentan los resultados más relevantes teniendo en cuenta los objetivos planteados que orientaron la búsqueda de información para caracterizar a la población objeto de estudio y establecer las particularidades del fenómeno estudiado. Ahora bien, para identificar las incidencias de las emociones en los aprendizajes de los estudiantes de quinto, se aplicó una encuesta a los profesores y se les preguntó sobre: las condiciones estructurales de los ambientes educativos y así evidenciar qué tan protectores son. Es decir, establecer si la IETA Julio César Turbay y los ambientes familiares ha sido garante de los aprendizajes cognitivos y fortalecedora de los procesos de desarrollo emocional.

Ante esta búsqueda, se halló que cuando se les pregunta y se les pide a los docentes que mencionen algunas situaciones que cree se han enfrentado los estudiantes en el ambiente escolar y que les han impedido aprender (ver anexo H: resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre las condiciones estructurales: ambientes educativos protectores), el 33% de los encuestados afirma que son, las peleas frecuentes con sus compañeros, evidenciando el poco manejo de las emociones por parte de los estudiantes en las situaciones de relaciones con sus pares. Aunque, es un porcentaje bajo, si se muestra que el autocontrol de los impulsos y el uso de las habilidades sociales tales como la empatía y la escucha son los poderes en los estudiantes de quinto grado, que se muestran con limitantes en su desarrollo.

Por lo anterior, el ambiente de aula se torna tenso y las actividades académicas con intenciones de trabajo colaborativo y cooperativo se ven limitadas por la preferencia de los estudiantes de trabajar solos para evitar nuevas confrontaciones con sus compañeros o por la negativa de querer trabajar con determinado compañero por las riñas anteriores. Limitando con eso no solo los aprendizajes cognitivos sino las posibilidades de desarrollar las

competencias creativas y de autoconfianza en las que se le solicita que aprendan a defender sus ideas y propuestas ante sus compañeros para llegar a acuerdos.

Por otra parte, al preguntar ¿Qué acciones realizan los docentes para facilitar la transición de los estudiantes del grado 5° al grado 6°? El 83% de los encuestados expresa que les dan información verbal sobre los retos que deben enfrentar. Esta pregunta es relevante para determinar qué hace la escuela para fortalecer los procesos de transición que influyen significativamente en la percepción que de sí mismo tienen los estudiantes y las estrategias para enfrentar los retos que devienen de dichos cambios.

Estos cambios son fuentes de conflictos internos porque ponen a prueba sus conocimientos cognitivos y las competencias emocionales que hasta ese momento los estudiantes han adquirido. Si la escuela no da orientaciones a sus estudiantes para la transición en todas las dimensiones, y no ha preparado efectivamente a los estudiantes con estrategias de aprendizaje y con estrategias para la metacognición, el nivel de frustración y de creencia en sus pocas capacidades para aprender se convierten en una limitante para el aprendizaje efectivo.

Además, es pertinente enfatizar que el papel del docente en el nivel de primaria es importante considerando que en este nivel la palabra o lo que dice el docente tiene, en la mayoría de los casos, mayor peso emocional que lo que dicen los padres. El docente es más que un guía, es un referente que le permite al estudiante expresar, comprender y regular dichas emociones a diferencia de como lo hacen con los padres. Esto porque el nivel de implicación del docente le permite ser evaluador objetivo y las sugerencias generalmente son más neutral que las de un familiar.

Por ello, la percepción que el docente tenga de sus estudiantes en cuantos a sus potencialidades, habilidades y destrezas y la forma como las comunica a sus estudiantes permiten que se fortalezcan en ellos la autoconfianza y sus aprendizajes cognitivos aumenten por la interacción pedagógica sana que complementa la percepción de sus propias capacidades y por las posibilidades de crear de forma pertinente y mucho más frecuente situaciones de aprendizajes propicias para los estudiantes de acuerdo a sus singularidades.

Por otra parte, en la encuesta aplicada a docentes también se le solicitó que mencionaran las situaciones que se presentan con frecuencia dentro del ambiente familiar y que son de su conocimiento, el 83% de los docentes mencionan la separación de los padres.

Siendo un indicador de los problemas intrafamiliares existentes en la población objeto del presente estudio. Lo que podría estar influyendo en la adquisición y fortalecimiento de las habilidades para la gestión de las emociones y la apropiación de los aprendizajes académicos requeridos en este grado, considerando que las dinámicas familiares, como agente socializador primario, determinan el tipo de relaciones que se establecen con los otros y que se aprenden a regular en la escuela.

Además, un niño con cambios en sus dinámicas familiares de forma inmediata cambia sus actitudes en clase y sus intereses por aprender disminuyen. Su preocupación diaria se centra en encontrar una solución ante las situaciones familiares presente, aunque la mayoría de las veces están fuera de su control, o se centran en responsabilizarse por lo que pasa, dejando de lado la motivación por adquirir aprendizaje académico.

En cuanto a la pregunta ¿Qué comportamientos o actitudes toman los niños frente a un cambio aparentemente negativo? (ver anexo I: resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre los comportamientos y las actitudes que toman los niños frente a un cambio aparentemente negativo). El 50% de los docentes coincide en que los niños se muestran agresivos. Reflejando este comportamiento, una actitud no adecuada frente a una situación presentada. Denotando un posible manejo inadecuado de las emociones. Ahora bien, un niño enojado en el aula no está dispuesto para el aprendizaje porque el cerebro que se activa con mayor velocidad es el cerebro reptiliano, es decir, el cerebro que reacciona con instintos de supervivencia y no se activa con facilidad el cerebro límbico emocional y mucho menos se activa el cerebro neo córtex que se encarga de la cognición.

De allí que, en el aula si se despierta la emoción apropiada el estudiante se predispone para aprender, pero si la emoción que se despierta es negativa desde su repertorio emocional, se cierra al aprendizaje porque aparece el mecanismo de evasión o porque se despierta el sentimiento de pocas capacidades para superar retos académicos que en otros momentos lo han hecho sentir inseguro. Por ende, su apertura al cambio y a la innovación se limita y se le dificulta su capacidad investigativa tan necesaria para aprender ciencias. Así como, su curiosidad y su creatividad para encontrar soluciones a las situaciones problemáticas que se les presente en el aula o en la vida cotidiana.

De igual forma, frente al cuestionamiento a los docentes sobre: ¿Qué tan frecuente se les facilita a sus estudiantes expresar sus emociones con palabras? (ver anexo J: resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre la frecuencia en que se les facilita a los estudiantes, expresar sus emociones con palabras). El 83,3% de los docentes responde que algunas veces ellos expresan sus emociones. Evidenciando desde la percepción de los docentes que los estudiantes demuestran pocas capacidades para la expresión de las emociones. Entonces, si se les dificulta expresar sus emociones también se le dificulta hablar en público, argumentar sus ideas y proponer acciones específicas para resolver problemas en diferentes contextos disciplinares (matemáticas, ciencias y tecnología), que son las principales competencias genéricas que se pretenden desarrollar en las aulas.

Por ello, cuando se le pregunta ¿Qué aspectos puede afectar el manejo inadecuado de las emociones en los estudiantes? (ver anexo K: resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre las actitudes que asume frente a los casos de estudiantes con un manejo inadecuado de las emociones), el 83% de los docentes respondió que la capacidad para resolver conflictos intra e interpersonales de manera efectiva. Dándole relevancia a la relación existente entre estos aspectos anotados. En las aulas es importante que, en los grupos de trabajo cooperativo y colaborativo, los estudiantes aprendan a llegar a consensos sin que ninguno de sus integrantes imponga sus ideas porque esto favorece los aprendizajes relacionados con la práctica de los derechos humanos y el ejercicio responsable de la ciudadanía en cualquier escenario social. De allí que, sean tan difícil en las aulas los ejercicios de gobierno escolar y estudiantil cuando se le solicita que hagan parte de alguna de las instancias de participación estudiantil, expresan que no les gusta la política. Experiencias estas que se repiten en el municipio en el que se desarrolla la investigación.

En ese mismo orden de ideas, si se analiza la tabla cruzada 3 que relaciona las variables de sexo del sujeto y las puntuaciones del TMMS-24 en su factor de atención, se observa una diferencia significativa entre las capacidades que han desarrollado los niños con relación a las niñas. El 42,9% de los niños muestran pocas capacidades de atención emocional a diferencia de las niñas solo el 38,55% muestran pocas capacidades de atención emocional. Esto genera también, una diferencia en el nivel de atención que le presta a las actividades académicas, considerando que cada actividad que se propone en el aula genera un estímulo

perceptivo que aumentan las posibilidades de aprender o las disminuye. Por tanto, las niñas con su mayor capacidad de atención, puede contar con mayor probabilidad para aprender lo que se propone en el aula.

Aunque, si se observa con detenimiento el porcentaje en cada nivel, se observa que el 60% de los estudiantes a los que se le aplicó la escala, evidencian un manejo adecuado de la dimensión o factor descrita anteriormente. Por tanto, las probabilidades no marcan diferencias sustanciales entre niños y niñas en lo relacionado con las posibilidades de aprendizajes cognitivos, se debe analizar otros aspectos que también influyen y que se han estado analizando en el transcurso de esta investigación.

**Tabla 3 Relaciones entre las variables sexo del sujeto y puntuaciones del TMMS-24. Factor Atención emocional**

| Sexo      | Atención emocional         | Poca   | Adecuada | Demasiada | Total  |
|-----------|----------------------------|--------|----------|-----------|--------|
| Masculino | Frecuencia                 | 3      | 4        | 0         | 7      |
|           | Porcentaje dentro del sexo | 42,9   | 57,1     | 0,00      | 100,00 |
|           | Porcentaje en cada nivel   | 37,50  | 33,33    | 0,00      | 35,00  |
|           | Porcentaje total           | 15,00  | 20,00    | 0,00      | 35,00  |
| Femenino  | Frecuencia                 | 5      | 8        | 0         | 13     |
|           | Porcentaje dentro del sexo | 38,5   | 61,5     | 0,00      | 100,00 |
|           | Porcentaje en cada nivel   | 62,50  | 66,7     | 0,00      | 65,00  |
|           | Porcentaje total           | 25,00  | 40,00    | 0,00      | 65,00  |
| Total     | Frecuencia                 | 8      | 12       | 0         | 20     |
|           | Porcentaje dentro del sexo | 40,00  | 60,00    | 0,00      | 100,00 |
|           | Porcentaje en cada nivel   | 100,00 | 100,00   | 0,00      | 100,00 |
|           | Porcentaje total           | 40,00  | 60,00    | 0,00      | 100,00 |

Fuente: Pérez, 2022

Por otro lado, si se observa la tabla cruzada 4 que relaciona las variables del sujeto y puntuaciones del factor claridad emocional, se evidencia que la mayoría de los niños (62.5%), debe mejorar la comprensión que tiene sobre sus estados emocionales a diferencia de las niñas (69.2%), quienes muestran tener adecuada comprensión de sus estados emocionales.

Ahora bien, si los estudiantes son capaces de comprender sus estados emocionales son capaces de darse cuenta de las razones por la cuales determinadas disciplinas se les dificulta aprender o mantienen apatía hacia el desarrollo de dichos contenidos temáticos. Esto, si se considera que el cerebro humano genera reacciones específicas a determinadas experiencias académicas.

Aunque, si se mira con detenimiento el porcentaje en cada nivel, se observa que el 55% de los estudiantes a los que se le aplicó la escala, evidencian un manejo adecuado de la dimensión o factor descrito anteriormente. Pero, no se ha logrado establecer en ellos relaciones de consciencia sobre las implicaciones académicas de sus estados emocionales porque los docentes tampoco tienen claridad de dicha relación, siempre se busca la responsabilidad en actitudes generalizadas de apatía asociadas más con la edad o con comportamientos culturales desligados de lo experiencial y lo emocional.

**Tabla 4 Relaciones entre las variables sexo del sujeto y puntuaciones del TMMS-24. Factor Claridad emocional.**

| Sexo      | Claridad emocional (comprensión) | Debe mejorar | Adecuada | Excelente | Total  |
|-----------|----------------------------------|--------------|----------|-----------|--------|
| Masculino | Frecuencia                       | 5            | 2        | 0         | 7      |
|           | Porcentaje dentro del sexo       | 71,4         | 28,6     | 0,00      | 100,00 |
|           | Porcentaje en cada nivel         | 62,50        | 18,18    | 0,00      | 35,00  |
|           | Porcentaje total                 | 25,00        | 10,00    | 0,00      | 35,00  |
| Femenino  | Frecuencia                       | 3            | 9        | 1         | 13     |
|           | Porcentaje dentro del sexo       | 23,1         | 69,2     | 7,7       | 100,00 |
|           | Porcentaje en cada nivel         | 37,50        | 81,8     | 100,00    | 65,0   |
|           | Porcentaje total                 | 15,00        | 45,00    | 5,00      | 65,00  |
| Total     | Frecuencia                       | 8            | 11       | 1         | 20     |
|           | Porcentaje dentro del sexo       | 40,00        | 55,00    | 5,00      | 100,00 |
|           | Porcentaje en cada nivel         | 100,00       | 100,00   | 100,00    | 100,00 |
|           | Porcentaje total                 | 40,00        | 55,00    | 5,00      | 95,00  |

Fuente: Pérez, 2022

Con relación, al factor reparación emocional en la tabla cruzada 5 se puede observar el resultado de relacionar las variables sexo del sujeto y las puntuaciones de dicho factor. En ella se ve que la tendencia en los resultados de la aplicación de la escala a las niñas sigue, es decir, las niñas (69.2%), demuestran tener adecuada regulación emocional como lo han demostrado en los demás factores. Pero, en el caso de los niños se refleja un cambio significativo que difiere con los otros factores, en este caso los niños (85.7%), demuestran adecuada regulación emocional, lo que significa que en ambos casos los estudiantes han demostrado que son capaces de regular los estados emocionales de forma adecuada. Aunque, le cueste a un porcentaje significativo el atender los sentimientos.

A pesar de que, los estudiantes demuestran que son capaces de regularse, dicha regulación se queda en el aspecto relacional, es decir, se regulan para no seguir con discordia o peleas con sus pares o docentes. Pero, como no se ha establecido relación emoción con lo académico, los estudiantes solo se regulan en las situaciones que devienen como producto de las relaciones convivenciales con sus compañeros o docentes y no en lo relacionado con sus emociones versus aprendizajes académicos.

**Tabla 5 Relaciones entre las variables sexo del sujeto y puntuaciones del TMMS-24. Factor Reparación emocional.**

| Sexo      | Reparación emocional(regulación) | Debe mejorar | Adecuada | Excelente | Total  |
|-----------|----------------------------------|--------------|----------|-----------|--------|
| Masculino | Frecuencia                       | 1            | 6        | 0         | 7      |
|           | Porcentaje dentro del sexo       | 14,3         | 85,7     | 0,0       | 100,00 |
|           | Porcentaje en cada nivel         | 50,00        | 40,00    | 0,00      | 35,0   |
|           | Porcentaje total                 | 5,00         | 30,00    | 0,00      | 35,00  |
| Femenino  | Frecuencia                       | 1            | 9        | 3         | 13     |
|           | Porcentaje dentro del sexo       | 7,7          | 69,2     | 23,1      | 76,92  |
|           | Porcentaje en cada nivel         | 50,00        | 60,0     | 100,00    | 65,0   |
|           | Porcentaje total                 | 5,00         | 45,00    | 15,00     | 65,00  |
| Total     | Cantidad                         | 2            | 15       | 3         | 20     |

|  |                            |        |        |       |        |
|--|----------------------------|--------|--------|-------|--------|
|  | Porcentaje dentro del sexo | 10,00  | 75,00  | 15,00 | 100,00 |
|  | Porcentaje en cada nivel   | 100,00 | 100,00 | 0,00  | 100,00 |
|  | Porcentaje total           | 10,00  | 75,00  | 15,00 | 100,00 |

Fuente: Pérez, 2022

Ahora bien, es pertinente aclarar que los anteriores datos fueron sacados del análisis de la escala TMMS-24 (ver anexo L: instrumento TMMS-24 aplicado a los niños y niñas del grado quinto de la IETA Julio César Turbay por la directora de grupo), diligenciada por los estudiantes desde su percepción, quienes valoran las afirmaciones de acuerdo a la escala valorativa: nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo. En efecto la escala permitió identificar desde la mirada de los estudiantes como está la inteligencia emocional en ellos para establecer qué aspectos o factores se debe fortalecer y con qué capacidades cuenta para el fortalecimiento de los aprendizajes en el aula.

En el caso de la perspectiva de los docentes, se aplicó el instrumento D-ECREA, Cuestionario de Conciencia Emocional y Creatividad dirigido al profesorado de primaria, (ver anexo M: evaluación de las competencias emocionales, Cuestionario del profesorado (D-ECREA) aplicado a niños y niñas de quinto por parte de la profesora a cargo), con esta escala se valora las competencias emocionales de los estudiantes desde la visión del docente. En este caso el docente director de grupo fue la persona que diligenció la escala, una por cada estudiante.

Así pues, se puede observar el resultado de este cuestionario sintetizado en las tablas 6, 7 Y 8, tablas que pretenden mostrar las frecuencias y porcentajes por cada competencia que contiene el instrumento. Para el caso de la tabla 6, se muestra la frecuencia y porcentajes de la competencia autoconciencia emocional en ella el docente desde su experiencia y observación de cada estudiante determina según los rasgos y habilidades que contiene esta competencia: percibir, reconocer, comprender y analizar sus emociones. La escala de valoración contempla las opciones siempre, casi siempre, nunca, casi nunca.

De allí que, se pueda afirmar, a partir de la tabla 6, que el 100% de los niños encuestados siempre perciben las sensaciones corporales asociadas a las experiencias

emocionales. Aunque, el 75% de los niños son los que demuestran que reconocen e identifican las emociones propias y de los demás, y solo el 50% es capaz de comprender y analizar las emociones que experimenta. Entonces, si en el aula de clase alguna actividad escolar le genera determinada emoción negativa ellos la perciben, la identifican, pero solo el 50% de los niños van a ser capaces de comprender las reacciones que desde su emoción se despiertan y se les va a dificultar regular las emociones para generar respuestas adaptativas para aprender.

Por otro lado, en lo relacionado con la competencia regulación emocional (Tabla 7), el 37.5% de los niños evidencian que casi nunca regulan las experiencias y la expresión emocional; solo el 22.5% asume la responsabilidad de su conducta. Por esto, se observa en el aula estudiantes que no son conscientes de las razones por las cuales mantiene nivel de desempeño bajo en determinadas asignaturas, no comprenden por qué se sienten así, qué pasó antes y qué paso después. Al parecer, olvidan que no realizaron las tareas asignadas, que se mostraron apáticos muy frecuentemente a resolver las actividades sugeridas por el docente o por sus compañeros; olvidan que fueron irrespetuosos con sus compañeros o docentes, y se centran en pensar que son negados para aprender, se convencen de que no tienen habilidades o destrezas para sobresalir en dicha asignatura y se dan por vencido antes de intentar nuevamente un acercamiento a ese conocimiento disciplinar.

Contrario a las niñas, el 84.62% siempre regula la experiencia y la expresión emocional; el 92.31% asume la responsabilidad de la propia conducta. Por esto, los estudiantes que regulan sus experiencias y la expresión emocional pueden llegar a ser más conscientes de sus potencialidades para aprender y de cómo la emocionalidad afecta su desempeño estudiantil; algunas veces son capaces de reconocer que perdieron el examen debido a la falta de concentración porque tenían en su cabeza determinado sentimiento, problema personal o familiar, o porque un pensamiento recurrente nubló su capacidad de resolución de problemas.

En el mismo sentido, con la competencia de creatividad emocional (Tabla 8), el 25% de los niños casi nunca se muestran con autoconfianza ante los obstáculos a su creatividad, es decir, siente vergüenza cuando tiene que hablar delante de los demás, no le gusta contar sus ideas a los demás. De igual forma, el 37,5% de los niños casi nunca demuestran tener

iniciativa emprendedora, es decir, ser voluntario para hacer cualquier cosa, propone actividades para hacer con los compañeros de clase en los momentos del recreo; Solo el 37.5 % de los niños se muestran con apertura al cambio y a la innovación, es decir, muestra que le gusta averiguar e investigar cómo funcionan las cosas, suele hacer muchas preguntas.

Caso contrario sucede con las niñas, el 53.85% de las niñas siempre demuestran tener iniciativa emprendedora; el 46.15% se muestran con apertura al cambio y a la innovación y el 61.54% muestran con autoconfianza ante los obstáculos a su creatividad, es decir, no siente vergüenza cuando tiene que hablar delante de los demás; mantiene sus opiniones con seguridad sin dejarse influenciar por los demás. Esto aumenta la capacidad para aprender en experiencias con otros lo que redundará en mayores aprendizajes significativos y aplicables en la vida cotidiana porque entra en juego la negociación y la mediación real.

**Tabla 6 Frecuencia y porcentajes para la competencia Autoconciencia emocional**

| Sexo      | Rasgos   | Nunca | Porcentaje | Casi nunca | Porcentaje | Casi siempre | Porcentaje | Siempre | Porcentaje | Total | Porcentaje acumulado |
|-----------|--|-------|------------|------------|------------|--------------|------------|---------|------------|-------|----------------------|
| Masculino | Percibir las sensaciones corporales asociadas a las experiencias emocionales | 0     | 0,00       | 0          | 0,00       | 0            |            | 8       | 100,00     | 8     | 100,00               |
|           | Reconocer: identifica las emociones propias y de los demás                   | 0     | 0,00       | 0          | 0,00       | 2            | 25,00      | 6       | 75,00      | 8     | 100,00               |
|           | Comprende y analiza las emociones que experimenta.                           | 0     | 0,00       | 0          | 0,00       | 4            | 50,00      | 4       | 50,00      | 8     | 100,00               |
| Femenino  | Percibir las sensaciones corporales asociadas a las experiencias emocionales | 0     | 0,00       | 0          | 0,00       | 0            | 0,00       | 13      | 100,00     | 13    | 100,00               |
|           | Reconocer: identifica las emociones propias y de los demás                   | 0     | 0,00       | 0          | 0,00       | 0            | 0,00       | 13      | 100,00     | 13    | 100,00               |
|           | Comprende y analiza las emociones que experimenta.                           | 0     | 0,00       | 0          | 0,00       | 1            | 7,69       | 12      | 92,31      | 13    | 100,00               |

Fuente: Pérez, 2022

**Tabla 7 Frecuencia y porcentajes para la competencia Regulación emocional**

| Sexo      | Rasgos   | Nunca | Porcentaje | Casi nunca | Porcentaje | Casi siempre | Porcentaje | Siempre | Porcentaje | Total | Porcentaje acumulado |
|-----------|--|-------|------------|------------|------------|--------------|------------|---------|------------|-------|----------------------|
| Masculino | Regula la experiencia y la expresión emocional | 0     | 0,00       | 3          | 37,50      | 2            | 25,00      | 3       | 37,50      | 8     | 100,00               |
|           | Asume la responsabilidad de la propia conducta | 0     | 0,00       | 1          | 12,50      | 5            | 62,50      | 2       | 25,00      | 8     | 100,00               |
| Femenino  | Regula la experiencia y la expresión emocional | 0     | 0,00       | 0          | 0,00       | 2            | 15,38      | 11      | 84,62      | 13    | 100,00               |
|           | Asume la responsabilidad de la propia conducta | 0     | 0,00       | 0          | 0,00       | 1            | 7,69       | 12      | 92,31      | 13    | 100,00               |

Fuente: Pérez, 2022

**Tabla 8 Frecuencia y porcentajes para la competencia Creatividad emocional**

| Sexo      | Rasgos  | Nunca | Porcentaje | Casi nunca | Porcentaje | Casi siempre | Porcentaje | Siempre | Porcentaje | Total | Porcentaje acumulado |
|-----------|---|-------|------------|------------|------------|--------------|------------|---------|------------|-------|----------------------|
| Masculino | Autoconfianza: seguridad en sí mismo ante los obstáculos a su creatividad | 0     | 0,00       | 2          | 25,00      | 2            | 25,00      | 4       | 50,00      | 8     | 100,00               |
|           | Apertura al cambio y a la innovación                                      |       | 0,00       | 2          | 25,00      | 3            | 37,50      | 3       | 37,50      | 8     | 100,00               |
|           | Iniciativa: tener iniciativa y proyectos                                  | 0     | 0,00       | 3          | 37,50      | 1            | 12,50      | 4       | 50,00      | 8     | 100,00               |
| Femenino  | Autoconfianza: seguridad en sí mismo ante los obstáculos a su creatividad | 0     | 0,00       | 3          | 23,08      | 2            | 15,38      | 8       | 61,54      | 13    | 100,00               |
|           | Apertura al cambio y a la innovación                                      | 0     | 0,00       | 4          | 30,77      | 3            | 23,08      | 6       | 46,15      | 13    | 100,00               |
|           | Iniciativa: tener iniciativa y proyectos                                  | 0     | 0,00       | 2          | 15,38      | 4            | 30,77      | 7       | 53,85      | 13    | 100,00               |

Fuente: Pérez, 2022

**Objetivo 2: Analizar las situaciones de aprendizaje utilizadas por los docentes de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar, que motivan la gestión de las emociones en los niños de quinto grado.**

A continuación, se presentan los resultados más relevantes teniendo en cuenta el objetivo planteado que orientó la búsqueda de información para analizar las situaciones de aprendizaje utilizadas por los docentes de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar, que motivan la gestión de las emociones en los niños de quinto grado. Ahora bien, para identificar las situaciones de aprendizaje utilizadas, se les aplicó a los docentes una encuesta donde se les preguntó sobre: Condiciones de proceso a nivel de grupo y así evidenciar los procesos pedagógicos, específicamente las interacciones pedagógicas, considerando que en la gestión de aula el docente fomenta ambientes de aula en el que las relaciones pedagógicas facilitan o no los aprendizajes cognitivos y fortalecedora de los procesos de desarrollo emocional.

Por ello, en la encuesta se les preguntó si ¿En su práctica pedagógica ha tenido estudiantes con dificultades en el manejo de las emociones? (Anexo T: Resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre si en su práctica pedagógica han tenido en el aula estudiantes con dificultades en el manejo de las emociones.), el 66,7% respondió que casi siempre, lo que permitió enfatizar la importancia de profundizar en las interacciones pedagógicas para encontrar desde el quehacer pedagógico las acciones que el docente viene desarrollando y que puede pasar desapercibido por estar sumergido en la cotidianidad sin reflexión pedagógica.

De allí que se pueda destacar los siguientes hallazgos, en cuanto los procesos de interacciones pedagógicas cuando se le pregunta a los profesores sobre ¿Qué interacciones se proponen en el aula? (ver anexo N: resultado de encuesta realizada a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre qué interacciones se proponen en el aula.), el 50% respondió que se proponen que los estudiantes construyan su identidad, por lo que se muestra un interés por mantener un clima de aula en donde se fomenta el respeto por las diferencias y se promueve las competencias emocionales interpersonales e intrapersonales. Este hallazgo permite establecer que los docentes consideran importante el clima de aula para proponer actividades de aprendizajes en las que el respeto por el otro sea la base de la convivencia en el aula.

En el mismo sentido, al cuestionarles ¿De qué manera se promueve la variedad de interacciones en el aula? (ver anexo O: resultado de encuesta realizada a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre la manera como se promueven las interacciones en el aula), al interactuar con los estudiantes: El 83% de los docentes responde que tienen en cuenta sus intereses, preguntas e iniciativas. Lo cual es un aspecto positivo, ya que promueve la interacción y la participación activa de los educandos, favoreciendo no solo el clima de aula sino minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones que pueden ocurrir por los ruidos ocasionados desde la percepción de capacidades que cada estudiante va formando sobre sí mismo. Aunque, todavía no se evidencia que esté proponiendo situaciones de aprendizaje con las características que se requiere, solo se evidencia su interés por favorecer la implicación de los estudiantes en procesos de reconocimiento del otro y de sí mismo.

Por otro lado, cuando se le pregunta a los docentes sobre la intención pedagógica de las estrategias pedagógicas que implementan (ve anexo P: resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre las estrategias pedagógicas que se implementan en el aula), el 50% de los encuestados opinan que las estrategias pedagógicas que implementan en el aula, permiten que a los estudiantes se le favorezca la capacidad para tomar sus propias decisiones, ayudando a formar el concepto de autonomía y toma de decisiones; a su vez permite que se le proporcione a los estudiantes múltiples formas de implicación como lo propone el principio III del DUA. Con esto los docentes están iniciando su interés por generar en los estudiantes la preocupación por sus necesidades formativas, es decir, el querer aprender como principal elemento para crear situaciones de aprendizajes pertinentes.

Vinculado con lo anterior, está el interrogante ¿De qué manera se fomenta el pensamiento creativo en el aula? (ver anexo Q: resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre las maneras en que se fomenta el pensamiento creativo en el aula). Se tiene que el 83% de los docentes encuestados, expresa que haciendo preguntas que evocan opiniones, elaboración o creación de nuevas ideas, con este interrogante se pretende cuestionar sobre la importancia de la competencia creatividad emocional en el aula y así poder establecer si los docentes han demostrado interés en el desarrollo de dicha competencia considerando que ella permite que el estudiante tenga una mentalidad emprendedora, esté

abierto al cambio y a la innovación y adquiera confianza en sí mismo en los posibles obstáculos a su creatividad.

Además, con esto se evidencia que los docentes, aunque no son conscientes de la importancia de idear más situaciones de aprendizaje y menos situaciones de enseñanza, por lo menos están contemplando la posibilidad en el aula de generar acciones para que el procesamiento y aplicación de la información le permita al estudiante utilizar los conocimientos de manera significativa. Y se logre mayor conciencia del proceso de aprender desde la autoevaluación de las estrategias de aprendizaje que viene utilizando.

Igualmente, cuando se les indaga a los docentes sobre la manera cómo maneja las situaciones con comportamientos inapropiados (ver anexo R: resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre las actitudes que asume frente a los casos de estudiantes con un manejo inadecuado de las emociones), el 83% afirma que promueve la reflexión de los comportamientos. Lo cual es positivo, pero que tal vez necesitaría además estrategias restaurativas, es decir que promuevan la reparación y no repetición de estas acciones. Con las prácticas restaurativas no solo se promueve lo expresado anteriormente, sino que le permite al estudiante que asuma la responsabilidad de la propia conducta, se responsabilice de las consecuencias de lo que siente, del posible daño que puede hacerse a sí mismo y a los demás con la conducta derivada de sus emociones.

Por ende, fue importante preguntarles sobre las acciones que aplica en el aula: ¿Qué haces? ante las situaciones de burlas, golpes, gritos y ofensas entre los estudiantes en el aula (ver anexo S: resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre la forma en que reacciona ante situaciones como golpes, burlas, gritos, entre estudiantes). El 50% de los docentes anota que prioriza la escucha, para establecer los motivos de lo sucedido y el otro 50% dice que favorece la comunicación y el diálogo abierto. Evidenciando la necesidad latente de darle valor a los procesos comunicativos para la solución adecuada de los conflictos.

Además, esta forma de resolución de conflicto permite que el aula el docente esté más preocupado porque el estudiante aprenda y le reste importancia a enseñar más. Esto por las implicaciones que en la práctica pedagógica se presenta, es decir, algunas veces los docentes se preocupan por la cantidad de conocimientos que deben enseñar y dejan de lado

lo que los estudiantes pueden aprender y el sentido de las situaciones de aprendizaje es potenciar en el estudiante competencias que le aseguren su eficiencia profesional, es decir, que sus actuaciones sean eficientes con el contexto en el que labora desde una postura ética, participativa y dialógica.

**Objetivo 3: Proponer nuevas situaciones de aprendizaje que permitan fortalecer la gestión de las emociones en los niños de quinto grado de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar.**

A continuación, se presentan los resultados más relevantes teniendo en cuenta el objetivo planteado que orientó la búsqueda de información para reconocer situaciones de aprendizaje que permitan fortalecer la gestión de las emociones en los niños de la IETA Julio Cesar Turbay de El Carmen de Bolívar.

Ahora bien, se partió de aplicarle a los docentes una encuesta donde se les preguntó sobre ¿Qué actitudes asumen frente a los casos de estudiantes con un manejo inadecuado de las emociones? (ver anexo K: resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre las actitudes que asume frente a los casos de estudiantes con un manejo inadecuado de las emociones). El 100% de los encuestados afirma, que busca posibles estrategias de enseñanza y aprendizaje. Lo que muestra la conciencia que se tiene entre la relación existente entre estos dos aspectos y el interés de los docentes de la IETA por buscar estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes con la problemática.

Por ello, es importante dar opciones y brindar un abanico de estrategias, variar las dinámicas e innovar con las variadas vías de participación, de manera que todos los estudiantes puedan integrarse según sus preferencias y así permitir un equilibrio emocional potenciando la motivación y la implicación lo que redundará en sus aprendizajes. La invitación que Díaz (2022) hace a los docentes es que “reflexionen sobre su práctica docente, qué hacen, cómo lo hacen, qué funciona (...)empezar desde algo pequeño para que poco a poco se convierta en algo consistente” (p.2).

Otro de los hallazgos importantes está relacionado con la indagación que se realizó a los docentes sobre ¿Cuál es el rol de la escuela en la vida de los estudiantes? (ver anexo U:

resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre su opinión sobre el rol de la escuela en la vida de los estudiantes). El 83% responde que el rol de la escuela es prepararlos para la vida en sociedad. Lo que deja ver la percepción que tienen los docentes acerca de la labor social que cumple la escuela y la importancia de formar personas con competencias emocionales altas para vivir en sociedad.

Ahora bien, para establecer los atributos que son necesarios tener en cuenta para el diseño de las situaciones de aprendizajes, se partió de los antecedentes que dieron cuenta de diversos metodologías y técnicas. Entre los hallazgos más importantes relacionados con las metodologías para fomentar la emocionalidad está la música considerada como un vehículo para el desarrollo de las emociones y para despertar la conciencia emocional, el retrato orientado al arte, los cuentos infantiles como herramienta para fomentar autoconocimiento emocional y el teatro como herramienta que permite la mejora de la inteligencia emocional.

De lo anterior, se puede notar que las dinámicas de aula que propenden por la mejora de la inteligencia emocional y la gestión de las emociones no son estáticas y requieren que los ambientes de aprendizaje sean acogedores, protectores, flexibles donde existan relaciones de igualdad y respeto entre los actores educativos que intervengan. Además, requiere que el docente re-direccione su rol hacia el fomento de los aprendizajes más allá de una disciplina académica.

## **5.2. Propuesta Pedagógica**

Partiendo de la pregunta problema ¿Qué tipo de situaciones de aprendizaje se pueden plantear para fortalecer en los estudiantes de quinto grado de la IETA Julio César Turbay, la gestión de las emociones y con ello el aprendizaje en el aula? Después de haber observado y analizado los instrumentos, se diseña esta propuesta pedagógica como apoyo para ser utilizada en ambientes escolares o proyectos educativos que se interesen por la gestión de las emociones de sus estudiantes para potenciar en ellos los aprendizajes académicos y emocionales pertinentes. De igual forma, está dirigida a Establecimientos educativos que miran al estudiante como persona con características humanas que necesitan todas las herramientas para aprender desde su singularidad personal y familiar.

Es claro entonces, que esta propuesta puede ser replicada y adaptada a otras instituciones porque no está pensada para un grupo específico, sino que se diseñó pensando en que todos los seres humanos deben aprender a gestionar sus emociones para que puedan aprender y puedan construir relaciones pacíficas donde el otro sea respetado y tratado como un igual sin discriminación. Por ende, la cuestión es “diseñar condiciones educativas claras para satisfacer las necesidades y los problemas de las personas, si eso está bien pensado, lo más probable es que las personas sientan deseo de aprender” (Paredes & Sanabria, 2015), y la escuela es el espacio ideal para que esto suceda.

Además, esta propuesta está pensada para que se promueva de forma autónoma y responsable los saberes y competencias genéricas y específicas que permitan regular las actuaciones de los educandos y el ser humano nunca deja de aprender. En todos los espacios sociales se necesitan profesionales eficientes que aprendan a convivir de forma ética en ambientes participativos, dialógicos y restaurativos

**Propuesta pedagógica: Gestión de las emociones a través de la biodanza, una forma de re-vincular a los niños de quinto de la IETA Julio César Turbay/El Carmen de Bolívar, con la vida y los aprendizajes significativos.**

**Descripción:**

Esta propuesta pedagógica nace de la necesidad de volver a vincular a los niños con los aprendizajes y con la vida, considerando que en el contexto que habitan, “los Montes de María, está marcado por las secuelas del conflicto armado y que en algunos casos los niños han creído que no tienen capacidades cognitivas para enfrentar los retos escolares o se muestran inseguros a la hora de tomar iniciativa, casi nunca se muestran con autoconfianza ante los obstáculos a su creatividad. Ahora bien, es necesario promover aprendizajes significativos y principalmente aprender a gestionar sus emociones para que así puedan desarrollar las competencias emocionales pertinentes para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales óptimas.

Por todo lo anterior, la propuesta consiste en prototipar situaciones de aprendizaje, es decir, Según Feo (2018) definir momentos, espacios, actividades y ambientes organizados por el profesor con el objeto de promover en el estudiante la construcción autónoma y

responsable de saberes, para consolidar las competencias genéricas y específicas que regulan una actuación profesional eficiente y ética en un ambiente participativo y dialógico” (p. 199).

Para lo anterior se requiere que el docente defina ejercicios mindfulness para la atención plena que les permita vivenciar el presente, idear ambientes de aprendizaje acogedor, seguros y protectores, prototipar situaciones de aprendizajes apoyadas en la metodología biodanza que les permita la gestión de las emociones y re-vincularlos con la vida y los aprendizajes significativos; reflexionar, evaluar y validar los avances y los aspectos por mejorar en la aplicación de la situación de aprendizaje; Sistematizar la experiencia con la aplicación de las situaciones de aprendizajes diseñadas y aplicadas en el año escolar para determinar el impacto de las misma en la gestión de las emociones de los estudiantes de quinto de la IETA en mención.

**Objetivo de la propuesta:** Fortalecer la gestión de las emociones en los estudiantes de quinto grado de la IETA Julio César Turbay en El Carmen de Bolívar, re-vincularlos con la vida y los aprendizajes significativos, a través de la biodanza.

### **Objetivos específicos**

- Definir ejercicios mindfulness para la atención plena que les permita vivenciar el presente y minimizar las inseguridades y las creencias de pocas capacidades de éxito académico.
- Idear ambientes de aprendizaje acogedor, seguros y protectores con rincones de aprendizaje que les permita satisfacer las necesidades educativas, expectativas e intereses de los estudiantes y así sientan deseo de aprender, explorar e investigar.
- Prototipar situaciones de aprendizajes apoyadas en la metodología biodanza que les permita la gestión de las emociones y re-vincularlos con la vida y los aprendizajes significativos.
- Reflexionar, evaluar y validar los avances y los aspectos por mejorar en la aplicación de la situación de aprendizaje.
- Sistematizar la experiencia con la aplicación de las situaciones de aprendizajes diseñadas y aplicadas en el año escolar para determinar el impacto de las misma en la gestión de las emociones de los estudiantes de quinto de la IETA en mención.

## **Justificación**

Considerando las características de la población estudiantil de la IETA Julio César Turbay y las secuelas del conflicto armado que azotó la subregión donde habitan estos niños, es de vital importancia propiciar en el aula ejercicios para la atención plena, es decir, ejercicios que les permita a los estudiantes vivenciar el presente, el ahora en el aula, sin preocuparse por lo que no se ha logrado o no se ha aprendido. Centrarse en las experiencias que se están desarrollando en el aula para minimizar las inseguridades y la ansiedad producto del estrés por las creencias de pocas capacidades de éxito.

Por ello, es pertinente aplicar en el aula ejercicios de reconocimiento, percepción del otro para que se construyan respuesta emocional con el otro y así minimizar las influencias negativas que se puedan desatar en estos encuentros. Por ende, la biodanza con su metodología aporta las vivencias integradoras, a través de su estructura unitaria: música, movimiento y vivencia, orientadas para estimular las potencialidades de vitalidad, creatividad, afectividad necesaria para que el estudiante preste atención a sus emociones y estados de ánimo y pueda crear diversas estrategias de afrontamiento pertinentes con la emocionalidad que se desencadena en el proceso y así, comprenda sus sentimientos en el aquí y en el ahora.

Además, con las vivencias integradoras, los espacios de reconocimiento del otro, permiten la integración humana desde la biodanza. Este proceso de integración se da a través de la estimulación de la conexión con la vida, lo que permite al individuo integrarse a sí mismo, a la especie y al universo. Dando valor al otro por lo que es, sin necesidad de que el otro tenga que hacer algo extraordinario para existir en ese mundo compartido.

Claro está que, para poder desarrollar al máximo el potencial y poder alcanzar el aprendizaje los niños deben sentirse motivados, necesitan de un ambiente físico acogedor, donde se sienta seguro, donde haya una serie de situaciones y materiales que los inviten a descubrir e investigar todo lo que está a su alrededor, asimismo se les debe permitir explorar dentro de sí para establecer qué los motiva o desmotiva, qué les interesa o no y cuáles son las expectativas que tienen frente a su formación emocional y profesional.

Según Paredes & Sanabria (2015), la cuestión es “diseñar condiciones educativas claras para satisfacer las necesidades y los problemas de las personas, si eso está bien pensado, lo más probable es que las personas sientan deseo de aprender”

### **5. 2. 1 Estrategias pedagógicas**

A continuación, se describen las estrategias para promover la apropiación conceptual y metodológica de los docentes; las estrategias a aplicar con los padres de familia para fomentar en ellos el interés por la emocionalidad de sus hijos y las estrategias direccionadas hacia los estudiantes para fortalecer la gestión de sus emociones.

- **Estrategias direccionadas a docentes**

Teniendo en cuenta, que como resultado de la investigación se pudo establecer que los docentes no han mostrado mayor apropiación sobre didácticas flexibles, enfoque DUA y manejo de las emociones en niños, es importante crear espacios de encuentros con los docentes. En estos encuentros se deben generar aprendizajes auto-dirigidos y procesos de autoformación guiada a docentes para fortalecer las competencias funcionales relacionadas con la planeación y organización; didáctica de las metodologías activas y participativas; evaluación formativa. Considerando que, para la gestión de las emociones en los estudiantes, los docentes deben diseñar situaciones de aprendizajes con experiencias creativas para la transformación de sí mismo y del entorno en el que habitan. Además, deben diseñar y acompañar el proceso de descubrimiento y formación de los padres de familia.

#### **Estrategias direccionadas a padres de familia**

Con los padres de familia es importante que se aproveche los escenarios de formación en escuela de padres para que en ellos sean consciente que “Trascendiendo se fortalecen las relaciones familiares”. Esta estrategia está centrada en formar a los padres para que los hogares se conviertan en espacios protectores y acogedores de la identidad y la memoria familiar para generar ese arraigo de pertenecer a una familia que tiene historia familiar y experiencias vitales que hacen que su familia sea única. Con esta estrategia se requiere que dejen de pensar que las familias son disfuncionales porque la disfuncionalidad está centrada

en la comparación con otras familias y con ello se establece lo que hace falta; lo que se pretende es que ellas vean lo que sí tienen y debe ser potencializado.

Otra de las estrategias que se pueden aplicar con los padres de familia son las centradas en la integración humana, es decir propiciar al interior de la familia espacios en las que se estimulen las conexiones con la vida, con sus ancestros o raíces para dejar de creer que las familias salen de la nada y que no tienen conexiones con la especie humana. Y, por último, se deben generar al interior de las familias vivencias integradoras en la que la familia sienta los lazos familiares en el aquí-ahora para armonizar esas vivencias que se han desarmonizado por la falta de orientación familiar.

### **Estrategias direccionadas a estudiantes**

En lo relacionado con los estudiantes, se plantean dos grandes estrategias para aplicar en el aula: mindfulness para niños y biodanza. La primera consiste en generar vivencias en la que los niños se den cuenta de lo que sienten en su interior en el aquí y ahora. En el caso de la biodanza también se parte de experiencias vivenciales pero lo que se pretende con ella es la integración humana, la renovación orgánica, reeducación afectiva y reaprender las funciones originarias de la vida.

**Mindfulness para niños:** al aplicar esta estrategia en el aula es importante que el docente tenga claro lo que requieren los niños desde el aspecto emocional. Pero, sin perder de vista la diversión, es decir debe ser una experiencia divertida que los niños disfruten el momento y no se convierta en un espacio de irrespeto por la expresión de emociones libremente. Por lo tanto, deben también considerar el tiempo que emplean para la práctica de estos ejercicios.

Por otra parte, es importante resaltar que la práctica constante de mindfulness puede desarrollar otras facetas como el autocontrol producto de la meditación; se puede lograr que la mente sea menos reactiva, es decir, se puede desarrollar en el niño menos probabilidades que las emociones controlen todos los procesos, lo que redundaría en que se minimicen las reacciones de intenso miedo, frustraciones o ira. Además, puede provocar que la zona del cerebro involucrada en la toma de decisiones, razonamiento sea más activa.

Ahora bien, los ejercicios mindfulness que se sugiere practicar con los niños son: ejercicios de respiración consciente y profunda, escuchar sonidos de la naturaleza, escuchar música que propicie la relajación, la creatividad y la paz interior; ejercicios para la empatía como mirarse a los ojos, imitación de movimientos; ejercicios corporales como caminar, correr, saltar y otros que aporten a los niños autocontrol, seguridad y una actitud más vital.

**La caja sorpresa, apoyo para mi regulación emocional**, esta estrategia de mindfulness, consiste en la creación de una caja que contiene una serie de objetos que servirán de apoyo a los estudiantes en su regulación emocional, la cual se puede utilizar de manera grupal o de forma individual donde cada niño escoge a su gusto de acuerdo a su necesidad, su estado de ánimo o en situaciones emocionales precisas o específicas. Esta caja contiene en su interior los elementos que el docente priorice dependiendo de las edades de los niños y las necesidades específicas que haya detectado previamente. Por ejemplo:

- Libreta para expresar emociones con sugerencias dependiendo de lo que en ocasiones muestran que ha funcionado para su regulación. Por ejemplo: si estás cansado dibuja flores; enojado dibuja líneas; aburrido utiliza muchos colores; triste dibuja arcoíris.
- Ruleta de las emociones, en esta el docente crea una ruleta con manecillas, imágenes que sugieren actividades prácticas a realizar para regular las emociones. Por ejemplo: si al girar la ruleta apunta enojo, respira profundo; si apunta a tristeza imagina al alegre que te haya pasado en otro momento.
- Burbujas a volar, el docente previamente debe crear una máquina que produzca burbujas de jabón. Esto con el fin de que el niño al soltar las burbujas imagine que la emoción se va a volar y se disipa al contacto con el aire o con lo ayuda de otros.
- Muñeco come miedos y enojos, el docente debe elaborar un muñeco con material reciclable, para que el estudiante en el momento que lo requiera pueda escribir la emoción en un pedazo de papel, tritura el papel y lo introduce en la boca del muñeco para que este ayude a transformar las emociones y pueda liberar al estudiante de las sensaciones que le generan sentimientos negativos y que le impide aprender.
- Inflar tu globo
- Botella de la calma
- Moldea tu emoción con plastilina.

Otra de las estrategias que se mencionaron previamente es la **Biodanza**. Esta estrategia utiliza una serie de actividades lúdicas, recreativas y de arte en las que los niños se re-conectan con el cuerpo, con la mente y la emoción a través de la música, el canto, el movimiento y los encuentros grupales como medios y recursos para fomentar en ellos una renovación afectiva hacia el aprender.

Se sugiere desarrollar con ellos: ronda de nombre para reconocer la identidad de sus compañeros; canto de los nombres, para dar importancia al otro por lo que es; danza del tigre, el hipopótamo, la garza y la serpiente, que permite mostrar y vincularse con sus compañeros y familias, la danza del aire, que les permite despertar los sueños y deseos a través de la respiración; caminar confiado, para despertar el sentido de la confianza, del cuidado mutuo y del compañerismo, ceremonia de los alimentos, para fomentar el sentido de compartir lo que se tienen sin temor a dar, pedir y agradecer.

Con relación a las actividades que se pueden desarrollar están: abrazo de consolación, para dar amparo y protección a sus compañeros; acariciamiento de pies, promover el proceso de identificación como ser humano; el espejo con movimiento en el que uno de los niños se convierte en espejo del otro y repetirá todos los movimientos de su compañero; cantar mi nombre para crear conciencia sobre la identidad personal; la carranga o baile de la escoba para romper el hielo y permitir que puedan sentirse libre de jugar con cualquier de sus compañeros sin prevención.

En este párrafo se profundiza una de las actividades que se pueden desarrollar en el aula. **Danzando al centro del corazón:** en un círculo los niños tomados de las manos van a imaginar que emprenderán un viaje con la docente, quien los llevara a una isla, la docente debe ir detallando como las olas del mar le van generando emociones por la fuerza que los impulsa o por lo calmado que esta el navegar. Mientras relata debe invitar a que los estudiantes expresen con su voz la emoción que pretenda despertar. Al llegar a la isla los invita a que miren a su alrededor y saluden a los compañeros como quien llega a un lugar y ve a personas que tiene tiempo de no ver. Esto para generar la emoción de querer dar un abrazo y si es posible invita a los niños a que abracen fuertemente a los compañeros sin hacerle daño y que puedan regalarle al otro una sonrisa desde su interior que traspase los temores o prejuicios que se han creado hasta el momento.

Cuando ya estén en la isla, el docente puede seguir proponiendo actividades que permita seguir danzando con la vida o jugando con los otros. Pueden sugerir jugar a ser liebres o tortugas y van a moverse de acuerdo al ritmo musical, en algunos momentos la música va a estar lenta y los niños deben caminar en dos piernas o en posición como los animales en cuatro patas, pero de forma lenta. Cuando el ritmo sea rápido correrá por el espacio, pero siempre cuidando no hacerse daño a sí mismo o a sus compañeros.

Al finalizar este espacio, los niños deben escurrirse como chocolate derretido en el piso para pedirle que se relajen y se les explica que el cuerpo debe volver siempre a su estado inicial de relajación. Se solicita que expresen como se sintieron, que fue lo que más les gusto y qué aprendieron.

con música de fondo imaginar

## **Capítulo 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **6.1 Conclusiones**

A continuación, se presentan los principales hallazgos de la investigación teniendo en cuenta la pregunta de investigación, los objetivos que la guiaron y las limitantes en el proceso.

Teniendo en cuenta, que uno de los objetivos de la investigación fue identificar la incidencia de las emociones en los aprendizajes de los niños de quinto de la IETA Julio César Turbay en El Carmen de Bolívar, y a pesar de que no se pudo establecer claramente el nivel de incidencia, sí se encontraron hallazgos teniendo en cuenta los planteamientos desde la neurociencia y el neuroaprendizaje. Estas ciencias plantean que para que el aprendizaje sea efectivo es necesario que el cerebro reciba estímulos, las emociones nacen de la respuesta a dichos estímulos por tanto, si se desencadena emociones negativas en el aula de clase el cerebro como respuesta selectiva inhibe la emoción y se desconecta o desatiende la tarea o activa la emocionalidad y guarda el estrés producto de la tarea y cada vez que se enfrente a dicha tarea el sentimiento de incapacidad e inseguridad desborda e impide el aprender porque desde antes de intentarlo está seguro que no lo logrará.

Lo anterior, es evidente en el resultado de las pruebas estandarizadas que se aplicó en la IETA Julio César Turbay en El Carmen de Bolívar, en las que se ha notado que los estudiantes en medio de la prueba pierden concentración y no avanza cuando dentro de dicha prueba se encuentra con una palabra desconocida o una situación planteada que está fuera de su vivencia. Se genera en él sentimientos de angustia, miedo y en algunos casos hasta ansiedad por que la variable tiempo vuelve la situación más tensa y todos estos factores asociados desatan una turbulencia emocional que si no es bien gestionada termina con la no aprobación de la prueba.

Por ende, los fracasos constantes a dichas pruebas han generado resistencia a la presentación de las mismas y temor por las certezas acumuladas de pocas capacidades cognitivas para resolver lo que se le solicita. Ante esto los estudiantes de la IETA Julio César

Turbay en El Carmen de Bolívar preguntan si es obligatorio presentarla. Allí se observa entonces que es probable que los resultados poco satisfactorios en esta prueba estén relacionados directamente con las estrategias para la regulación emocional que estos estudiantes han adquirido en su proceso de formación y que emplean en el momento de la presentación de pruebas, en las cuales exigen mantener el foco, mantener la atención consciente, requiere utilizar la memoria y mantener la calma ante las turbulencias emocionales que puedan desatarse ante una situaciones que están fuera de su control.

De acuerdo con lo anterior, los aprendizajes se ven afectados de manera inconsciente, es decir, los estudiantes de la IETA Julio César Turbay en El Carmen de Bolívar no entienden las razones por las cuales no aprenden, en algunos momentos creen y expresan que son “defectuosos o son brutos” y si le agrega las afirmaciones negativas que los docentes en algunos momentos realizan sobre las pocas potencialidades de ellos, se confirma la profecía auto cumplida que ellos tienen sobre sí mismo. Por eso es muy común escuchar en los estudiantes de la IETA Julio César Turbay en El Carmen de Bolívar: “soy negada para las matemáticas, perdí la creatividad en preescolar”, entre otros comentarios que hablan de lo que no pueden hacer o no pueden aprender como si estuviesen condicionados genéticamente a no aprender lo relacionado con los contenidos de determinada disciplina o área de conocimiento.

Es probable entonces, que la IETA Julio César Turbay en El Carmen de Bolívar, como parte del sistema educativo colombiano estimule la búsqueda de las falencias en los estudiantes en su proceso de aprendizaje y busque las falencias de los docentes en el proceso de enseñanza. No se miran los aciertos o las fortalezas. Por eso los docentes hacen diagnósticos en el aula, lo que implica que busquen lo que le hace falta al estudiante para aprender, mas no lo que tiene y lo que es capaz de hacer como punto de partida para aprender. Por lo anterior, se puede afirmar que otro de los factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes es la emoción que despierta en ellos las expresiones que el docente lanza sobre ellos, es decir, la sinergia emocional que es capaz de despertar el docente con el estudiante incide en los aprendizajes.

Por lo tanto, si las estrategias que han desarrollado los estudiantes la IETA Julio César Turbay en El Carmen de Bolívar, para la regulación emocional no son pertinentes, los

comentarios externos sobre sus capacidades pueden modificar su autopercepción y acoger lo que los demás dicen sobre sí, es decir, se cree lo que el otro dice, y si la persona que lo dice es un docente tiene mayor validez. Por ello, el docente debe mantener una percepción positiva y real de las capacidades y potencialidades de los estudiantes para que pueda orientar su aprendizaje partiendo no de lo que él piensa sino de las fortalezas que el estudiante demuestra y evitar resaltar los desaciertos como los aspectos más relevantes para el aprendizaje.

Además, basado en la observación directa se puede afirmar que los aprendizajes se ven afectado dependiendo de la actitud que tome el niño frente a las actividades que les propone, si el niño se siente motivado para realizar determinada actividad responde positivamente a la tarea y puede que se genere mayores aprendizajes, que en aquellos niños que la tarea le genera o le recuerda emociones negativas previamente vividas y le genere dejadez o desmotivación. Allí radica la importancia de caracterizar las situaciones de aprendizajes para determinar con mayor claridad las características que deben tener dichas situaciones y así lograr que desde su singularidad el estudiante aprenda.

Por otro lado, en este proceso de investigación se logró un acercamiento con los docentes la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar, y solo se logró analizar las condiciones que estos docentes llevan con los grupos a cargo desde los aspectos de: procesos pedagógicos, interacciones pedagógicas, ambientes y clima de aula; las intenciones pedagógicas, el manejo de las situaciones con comportamientos inapropiados.

En primer lugar, los docentes de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar, reconocen que en el aula han enfrentado situaciones en la que los estudiantes demuestran manejo inadecuado de las emociones lo cual permite establecer que no pasa desapercibido por los docentes este tipo de situaciones y que existe un cierto interés por atender en el aula la emocionalidad en los estudiantes.

En segundo lugar, en cuanto a las intenciones de los docentes de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar, tienen la intencionalidad de que los estudiantes construyan su identidad, por lo que se muestra un interés por mantener un clima de aula en donde se fomente el respeto por las diferencias y se promueve las competencias emocionales interpersonales e intrapersonales. Además, afirman que tienen en cuenta los intereses,

preguntas e iniciativas de los estudiantes; promueve la interacción y la participación activa de los educandos y se interesa por minimizar la sensación de inseguridad en sus estudiantes.

En tercer lugar, las estrategias pedagógicas que implementan en el aula los docentes de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar, permiten que a los estudiantes se le favorezca la capacidad para tomar sus propias decisiones, ayudando a formar el concepto de autonomía y toma de decisiones; a su vez permite que se les proporcione a los estudiantes múltiples formas de implicación como lo propone el principio III del DUA.

En cuarto lugar, los docentes de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar han implementado estrategias puntuales para minimizar las situaciones de burlas, golpes, gritos y ofensas entre los estudiantes y afirman que estas estrategias pedagógicas priorizan la escucha, para establecer los motivos de lo sucedido y favorecer la comunicación y el diálogo abierto.

Se logró establecer que los docentes de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar, no evidencian haber diseñado situaciones de aprendizaje que motiven la gestión de las emociones en concreto, pero si tienen en sus prácticas pedagógicas algunos rasgos que indican que su interés pedagógico no es solo el desarrollo de sus estudiantes en el aspecto académico, sino que se preocupan por la formación del ser y sus emociones y esto es un buen inicio para lo que se pretende fomentar: “la gestión de las emociones en los estudiantes de 5° de la IETA”.

En este proceso de reconocimiento de situaciones de aprendizaje que permitan fortalecer la gestión de las emociones de la IETA Julio César Turbay de El Carmen de Bolívar, y teniendo en cuenta sus interés y necesidades, se pudo notar que los niños muestran respuestas positivas frente a actividades de relajación y de creación. Permitted con esto entender que el camino para conseguir este propósito está ligado con la inclusión en el aula de la danza, la música y el arte como mediadora del proceso de aprendizaje. Por esto, es pertinente que la propuesta de intervención didáctica esté centrada en la ejecución de actividades donde la música, el canto, el movimiento y los encuentros grupales se utilicen como medios y recursos que re-conectan al cuerpo con la mente y la emoción y fomenta una renovación afectiva hacia el aprender.

De igual forma, se evidenció que a los estudiantes le gustan las aulas que ríen, es decir, las clases donde pueden reír, jugar y aprender. Este tipo de situaciones de aprendizaje permite que el estudiante se abra a los aprendizajes como una respuesta consciente de que lo que viene o lo que se habla, genera cierto placer que despierta el interés por continuar enganchado en lo que el docente propone.

Por otra parte, se identificó que para lograr los aprendizajes es necesario que los estudiantes se concentren, es decir, si los docentes están en el aula dando respuesta a las necesidades de los alumnos, si se está dando todo para que los niños no fracasen; si se tiene en cuenta que los estudiantes no son objetos no son cosas y se tratan como personas concretas con historia. Entonces, la gestión de aula se cambiar por una gestión de aula pertinente en la que en cada momento la retroalimentación y la reflexión docente se enfoca en mejorar la adquisición, asimilación y la acomodación del nuevo conocimiento con los aprendizajes que previamente ha adquirido.

Lo anterior, considerando que el componente emocional es un elemento crucial en el aprendizaje que se pone en evidencia al ver las diversas motivaciones de los estudiantes o en la manera en que se implican para aprender. En la praxis, los docentes de la IETA Julio Cesar Turbay de El Carmen de Bolívar, saben y son capaces de determinar con claridad lo que les motiva a sus estudiantes. Y ellos afirman que, para algunos estudiantes lo novedoso o la espontaneidad favorece los aprendizajes; otros prefieren los procesos rutinarios, lo metódico; otros se concentran mejor cuando trabajan solos; algunos prefieren trabajar en grupo. Según Díaz (2021), “la motivación y compromiso, tiene que ver con la red afectiva, con la autorregulación, el interés, y la persistencia que tienen los estudiantes y su esfuerzo para completar las actividades” (p. 1).

Además, se comprendió que las rutas, métodos y procesos para resolver problemas expuestas en clases a veces no son relevante y aplicable en la cotidianidad y por ello las clases se llenan de tareas pocos pertinentes, con tarea sin razón de ser, descontextualizadas de lo que los estudiantes necesitan, sino que cada clase se convertiría en desafíos adecuados a las necesidades personales, familiares y sociales que ellos estén viviendo.

Asimismo, se comprendió que es de vital importancia propiciar en el aula ejercicios para la atención plena, es decir, ejercicios que les permita a los estudiantes vivenciar el presente, el ahora en el aula, sin preocuparse por lo que no se ha logrado o no se ha aprendido, sino centrarse en las experiencias que se están desarrollando en el aula para minimizar las inseguridades y la ansiedad producto del estrés por las creencias de pocas capacidades de éxito.

Con relación, al factor de claridad emocional y según los resultados evidenciados, es pertinente que se generen espacios de reconocimiento, percepción del otro y que se construyan respuestas emocionales con el otro para minimizar las influencias negativas que se puedan desatar en estos encuentros.

Para lo anterior, se encontró que la metodología de la biodanza aporta vivencias integradoras, las cuales están orientadas a estimular las potencialidades de vitalidad, creatividad, afectividad necesaria para que el estudiante preste atención a sus emociones y estados de ánimo y pueda crear diversas estrategias de afrontamiento pertinentes con la emocionalidad que se desencadena en el proceso y así, comprenda sus sentimientos en el aquí y en el ahora.

Además, como es necesario implementar en el aula espacios de reconocimiento del otro, la biodanza permite que se logre la integración humana, con este proceso de integración se logra, a través de la estimulación de la conexión con la vida, que el estudiante de la IETA pueda integrarse a sí mismo, a la especie y al universo. Dando valor al otro por lo que es, sin necesidad de que el otro tenga que hacer algo extraordinario para existir en ese mundo compartido.

Otro de los hallazgos importantes es que, para que se logre la gestión de las emociones en el aula, se requiere que el docente aplique los principios DUA en el aula, principalmente el principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación, donde la emoción juega un papel importante porque permite la motivación, el minimizar las inseguridades y fortalecer la autorregulación en los estudiantes para dar respuestas adecuadas a las sensaciones que puedan despertar determinadas actividades o tareas escolares.

## **6.2 Recomendaciones**

En cuanto a las recomendaciones desde el punto de vista académico, es importante que, en los docentes del municipio, incluso de la región caribe se despierte el interés por continuar investigando sobre la gestión de las emociones ya que en el territorio todavía es vigente las secuelas del conflicto armado en la población. Si no se les permite a los estudiantes espacios para que hablen de sus sentimientos, que sean conscientes de ellos y que busquen la forma de gestionarlos y así no se afecte sus relaciones humanas, de manera negativa, la escuela va a seguir fallando con su compromiso social de ser agente socializador y constructora de cultura de paz.

De igual forma, es importante que en el radar de los docentes se incluyan el estudio de las emociones porque en el afán de mejorar los procesos lectores, los docentes pueden caer en solo destacar los errores en el proceso o lo poco que los estudiantes avanzan, olvidando que lo que dice un docente en el aula, puede ser fuente de inspiración o fuente de desesperanza para ellos y estas experiencias van acumulando emociones negativas que en vez de incentivar el querer aprender termine en la deserción escolar.

Por ello, es importante que el docente en el aula mantenga una percepción positiva y real de las capacidades y potencialidades de los estudiantes para que pueda orientar su aprendizaje partiendo no de lo que él cree sobre el estudiante porque está plagado de subjetividades que pueden no ser ciertas, sino de las fortalezas que el estudiante demuestra y evitar resaltar los desaciertos como los aspectos más relevantes para el aprendizaje.

Por lo tanto se considera importante que en la IETA y las demás instituciones educativas del municipio se fortalezca el quehacer docente y su gestión en el aula para que se fomente el respeto por las diferencias y se promuevan las competencias emocionales, interpersonales e intrapersonales, ya que con ello se lograría que la subregión de los Montes de María sea un territorio de paz donde las personas sean capaces de reconocerse a sí mismas y capaces de regularse emocionalmente para vivir en armonía desde el respeto del otro por lo que son.

Es pertinente entonces, que la escuela aplique acciones que mitiguen las posibles barreras de aprendizaje originadas por el flagelo de la violencia armada en el municipio y

permita el acceso y permanencia de los estudiantes en un entorno escolar que re-vincule a los estudiantes con la vida y con los aprendizajes significativos. Para lo anterior, es necesario que la escuela verifique e incremente la elección de cada estudiante para que sean ellos los que decidan el qué aprender, el cómo y el por qué aprender y con ellos garantizar la implicación y motivación permanente de los estudiantes al permitirles que ellos vean la importancia y relación de lo que aprenden con la utilidad en el contexto en el que vive.

Por otro lado, es importante recomendar que las políticas educativas relacionadas con la atención de las emociones, orientadas por el ministerio de educación nacional no solo vayan encaminadas a dar orientaciones pedagógicas, sino que incluya inversión en la capacitación a docentes, en los recursos económicos, humanos, tecnológicos y demás, necesarios para lograr que la comunidad educativa aprenda a gestionar las emociones en contextos conflictivos tan marcados por las secuelas del conflicto armado de más de 50 años que ha vivido el país. Además, se requiere que el docente se apoye y aplique didácticas flexibles para propiciar encuentros en el aula distintos donde los estudiantes se re-vinculen con la vida en un contexto como el de los Montes de María, marcado por las secuelas del conflicto armado. Y se re-vinculen con los aprendizajes a través de la biodanza.

Además, es necesario que el sistema educativo sea más abierto o cambie el foco de su atención para que se parta de las capacidades y no de las debilidades, de lo que ha adquirido y ha alcanzado y no de lo que le hace falta por alcanzar. Esto no solo en lo relacionado con los estudiantes sino con la práctica docente.

Para finalizar, se hace necesario que futuros investigadores sigan ahondando sobre la gestión de las emociones en los niños, pues es una temática muy poco abordada por la comunidad científica en Colombia. La importancia de la misma radica en que el manejo inadecuado de las emociones está llevando a los jóvenes a tomar decisiones equivocadas y a atender contra su integridad física y su vida. Se considera que si se investiga a fondo se pueden crear mecanismos y estrategias para afrontar y minimizar las crecientes problemáticas alrededor del manejo de las emociones.



## REFERENCIAS

- Altamirano, Q. C., Castillo, V. E., & Rodríguez, P. I. (2021). Biodanza: revisión sistemática sobre los beneficios de una práctica emergente en la promoción de la salud y el bienestar. *Retos*(39), 844-848.
- Alzate, H. G., Bedoya, R. M., Fajardo, S. A., Hoyos, M. Á., & Ocampo, F. E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Eleuthera*, 2(22). <https://doi.org/https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.15>
- Anaya, C. A., & Carrillo, B. (2019). *Competencias Socioemocionales Y Convivencia Escolar: Competencias socioemocionales para el desarrollo de la sana convivencia en educación básica secundaria*. Barranquilla-Colombia.
- Ayacho, E., & Rule, J. (2019). *Inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de secundaria de la institución Educativa Privada Luz y Ciencia*. Juliaca-Perú.
- Berástegui, M. J. (2015). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo*. Donostia.
- Bisquerra, A., & Pérez, E. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 61-82.
- Bolívar, R., Galvis, P., Cárdenas, C., Medina, P., & Begambre, G. (2019). *Sistematización: El desarrollo de la Inteligencia Emocional como mecanismo para la transformación del Pensamiento Socio-crítico*. Cartagena-Colombia.
- Calderón, M. (2022). *Tesis doctoral Diseño y Validación de un instrumento para evaluar la Resiliencia en alumnado de Primaria y Secundaria: evaluación de sistemas educativos*.
- Cattaneo, A. C. (2022). *“Regulación Emocional y Comprensión Lectora en Estudiantes de Secundaria*. Buenos Aires-Argentina.
- Davila, M. (2021). *Inteligencia emocional y resiliencia del aprendizaje en los estudiantes del VII ciclo de una institución educativa pública*. San Martín de Perú.

- De Reizábal, A. (2019). Música para el desarrollo de la conciencia emocional. *Publicaciones*, 2(49), 191-213.
- Delgado, V., & López, R. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. 7.
- Departamento Nacional de Planeación . (s.f.). <https://www.sisben.gov.co/Paginas/consulta-tu-grupo.aspx>
- Díaz, G. E. (2021). *Programa basado en mindfulness para fortalecer la inteligencia emocional en docentes de una Institución Educativa de Cajamarca, 2021: Estudio descriptivo-propositivo*. Trujillo- Perú.
- Educapeque: Portal de Educación infantil y primaria. (s.f.). <https://www.educapeques.com/>
- Fernández, P., & Ramos, N. (2016). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Bogotá - Colombia: Editorial Kairós.
- Florian, M. (2021). *Programa: “Viaje hacia mi mejor versión” para promover la resiliencia docente en una Institución Educativa Pública de Trujillo*. Trujillo-Perú.
- Foronda. (2021). *La Resiliencia en el contexto educativo de la ciudad de Medellín*. Medellín-Colombia.
- Franco, C. P., Castillo, C. S., & Leiva, O. J. (2016). Música de fondo y emociones: un recurso educativo. 2, págs. 382-397.
- Garassini, C., & Aldana, Z. H. (2022). *modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales de la institución Universitaria Colombo Americana UNICA*. La Candelaria, Bogotá.: UNICA.
- García, & Gallardo. (2019). *Empleo de la escala TMMS-24 en el análisis previo de una investigación para conocer el reconocimiento y gestión de las emociones en adolescentes*. Barcelona-España.
- García, & Gallardo. (2019). Empleo de la escala TMMS-24 en el análisis previo de una investigación para conocer el reconocimiento y gestión de las emociones en adolescentes.

- García, L., & Gallardo, L. J. (s.f.). Empleo de la escala TMMS-24 en el análisis previo de una investigación para conocer el reconocimiento y gestión de las emociones en adolescentes. *Relación socioeducativa: Identidad y bienestar* .
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* .
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*.
- Granados López, H., & García, Z. C. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *ÁNFORA* , 41(23), 37–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.30854/anf.v23.n41.2016.140>
- Guerrero, Y. G. (2014). *Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las Instituciones Educativas Públicas de Ventanilla*. Lima-Perú.
- Gutiérrez, A. C. (2021). El desarrollo emocional como aspecto clave de la regulación emocional en niñas, niños y adolescentes: Una revisión de literatura. <http://hdl.handle.net/20.500.12495/8974>.
- Heras, D., Cepa, A., & Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *I*.
- Hernández, M., Rodríguez, H., Kostiv, O., Domínguez, M., Hess, M., Capote, M., . . . Rivero, F. (2022). La escala de evaluación de las competencias emocionales: la perspectiva docente (D-ECREA). *Psicología Educativa*, 1(28), 61-69.
- Hernández, S. R., Fernández, C., Baptista, L. P., & Casas, P. M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- <https://www.mineduacion.gov.co>. (s.f.).  
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/402615:El-Ministerio-de-Educacion-invita-a-la-comunidad-educativa-a-realizar-el-Dia-E-2020-con-las-familias-y-el-Dia-E-de-la-Excelencia-con-los-establecimientos-educativos-entre-el-7-de-diciemb>.  
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/402615:El-Ministerio-de-Educacion-invita-a-la-comunidad-educativa-a-realizar-el-Dia-E->

2020-con-las-familias-y-el-Dia-E-de-la-Excelencia-con-los-establecimientos-educativos-entre-el-7-de-diciemb

ICFES. (s.f.). *Valoración de aprendizajes 3° a 11°: Evaluar para avanzar* .

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZjI5MjJjMGEtZmZhZi00NTFiLWI5NzEtOWQwZDFlMzE2YTJhIiwidCI6IjI3ODY0ZTEwLTViZTQtNGQ0Zi1hZGI1LWJiYWl1MTIwMjllOCIsImMiOiJR9&pageName=ReportSection14bdec2695ee220c59f8>

Institución Educativa Técnica Agropecuaria Julio César Turbay. (2015). Proyecto Educativo Institucional. El Carmen de Bolívar, Colombia.

*Inteligencia emocional*. (s.f.). <https://emotional.intelligence.uma.es>

Lafuente, I. C., & Marín, E. A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 64, 5-18.

Libertadores, F. U. (2022). *Fundación Universitaria Los Libertadores/líneas institucionales de investigación*. [www.ulibertadores.edu.co](http://www.ulibertadores.edu.co)

López, M. A. (2022). *Propuesta De Intervención Educativa Para La Mejora De La Inteligencia Emocional En Niños Y Niñas A Través Del Teatro*. Valladolid-España.

Milicic, & Marchant. (2020). *Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente*. Chile.

Molina, A. M. (2021). *Resiliencia y autorregulación de emociones en estudiantes de primaria de la* . Tesis, Institución Educativa san Juan Apostol, Arequipa-Perú.

Molina, A., & Rene. (2022). *La Resiliencia y autorregulación de emociones en estudiantes de primaria de la Institución Educativa San Juan Apóstol*. Arequipa-Perú.

Moradela, R. A. (2015). *Justificación De La Necesidad De Una Educación Emocional. Diseño De Un Programa De Intervención Psicopedagógica De Educación Emocional*. Madrid.

Munist, M., Santos, H., Kotliarenko, M. A., Suárez, O. E., Infante, F., & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación promoción de la resiliencia en niños y*

*adolescentes*. . Organización Panamericana De La Salud organización Mundial De La Salud.

- Ortiz, J., Ramírez, G., Moreno, F., & Martínez, M. (2018). *Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Pacheco, P., Villagrán, S., & Guzmán, C. (2015). *Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza aprendizaje para cursos de ciencias*. Estudios Pedagógicos 41.
- Paredes, D. J., & Sanabria, B. W. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15, 144-158.
- Pastor, A. J., Bermell, C. M., & González, S. J. (2019). Programa De Educación Emocional A Través De La Música En Educación Primaria. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*(54), 199–222.  
<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/398>
- Pastor, C. A., Sánchez, S. J., & Zubillaga, D. R. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Pautas para su introducción en el currículo*. Universidad Complutense de Madrid.
- Perera, M. C., Navarrete, Z. C., & Bone, A. M. (2019). Conciencia Emocional y Regulación Emocional. *Visionario Digital*, 3, 75-83.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). *Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes*.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez, P. L. (2022). La accesibilidad en el currículo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y de Participación Comunitaria Julio Cesar Turbay de El Carmen de Bolívar para una educación con ambientes diversos. El Carmen de Bolívar, Colombia.
- Perrenoud, P. (1996). *Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción*.

- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Quebecor World.
- Pessoa, S. M. (2010). *Biodanza, Vida y Plenitud*. Belo Horizonte.
- Polo, H. A. (2022). *La inteligencia emocional y su relación con el desarrollo de las habilidades sociales y los procesos de resolución de conflictos*. Jahen-España.
- Pradilla, R. A. (2021). *Los Rincones Como Estrategia Lúdica En El Aprendizaje Del Inglés Con Niños De Transición*. Universidad Santo Tomas , Bucaramanga.
- Preciado, D. C. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional del personal docente y su relación con el rendimiento escolar de los niños de 7 y 9 años en la Escuela de Educación Básica Simón Bolívar. *Ciencia y Educación*, 1, 68-79.
- Puentes, C. D. (2022). *El retrato en Educación Infantil: creatividad, anatomía y emociones*. Palencia-España. <https://doi.org/doi:10.30827/publicaciones.v49i2.8384>
- Requejo, E., Losada, P. L., Rebollo, Q., & Mendiri, P. (2022). *Narrativas del alumnado de Educación Primaria sobre su bienestar escolar: un diagnóstico inicia*. *Revista de Investigación en Educación*.
- Rodríguez, C. D., Morales, M. S., & Pacheco, M. G. (2018). *Educación en resiliencia: Reflexiones en materia de formación*. Universidad Simón Bolívar.
- Rodriguez, R. A. (2022). *La música como vehículo para el desarrollo de las emociones*. Valladolid-España.
- Salas, F. J. (2019). Otra escuela es posible, la educación como espacio de resiliencia a través de la mediación de la poesía en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Giovanni Cristini Cristini en El Carmen de Bolívar.
- Sánchez, L., Valarezo, C., Martínez, G., & Sánchez, R. (2021). *Inteligencia emocional y rendimiento académico*. Huambaló, Ecuador.
- Sanz, P. L. (2022). *Dentro De Ti: Inteligencia Emocional En Los Cuentos Infantiles*. Palencia-España.
- Tellez, M. (2021). *El desarrollo de la inteligencia emocional como estrategia para manejar los conflictos en el aula de clases*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá-Colombia.

Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes.* (Vol. 7). Octaedro.

# ANEXOS

## Anexo A: Resultados pruebas externas competencias comunicativas en lenguaje, porcentaje de respuestas correctas por afirmación, grado quinto- 2022



**Anexo B: Resultados de pruebas externas competencias comunicativas en lenguaje, porcentaje de respuesta correctas por evidencias.**



**Anexo C: Resultados de pruebas externas competencias matemáticas, numero de respuestas correctas por afirmación. Grado quinto- 2022**



## Anexo D: Resultados de pruebas externas competencias matemáticas, por afirmación, grado quinto- 2022



## Anexo E Resultado encuesta a padres de familia de la IETA Julio César Turbay sobre qué cree ha enfrentado su hijo en el ambiente escolar y que le ha impedido aprender.



**Anexo F: Encuesta para caracterizar a la población.**

Nombre del estudiante Nicol Carolay Herrera Montes  
Colombiano Si Otro País \_\_\_\_\_  
Sexo Femenino Edad 10 años  
Barrio: la Concordia  
Estrato A Si B \_\_\_\_\_  
Hasta que año estudio la madre 11 grado y tecnica aux adm el padre 11 grado y tecnico aux adm  
Ocupación de: La madre ama de casa El padre Mototaxista  
Con cuál de los padres convive con Mamá otro \_\_\_\_\_  
La familia del niñ@ proviene de una familia víctima del conflicto Si Si No \_\_\_\_\_

Nombre del estudiante Diego andres mayhan ocha  
Colombiano no Otro País Venezuela  
Sexo masculino Edad 10 años  
Barrio: Yavalaxba  
Estrato A X B \_\_\_\_\_  
Hasta que año estudio la madre No estudio el padre Eduardo mayhan  
Ocupación de: La madre ama de casa El padre \_\_\_\_\_  
Con cuál de los padres convive con mi papá y abo otro con la mamá  
La familia del niñ@ proviene de una familia víctima del conflicto Si X No SI

Nombre del estudiante luz clarita Arias Olivera  
Colombiano Si Otro País \_\_\_\_\_  
Sexo Femenino Edad 10 años  
Barrio: villa anita  
Estrato A X B \_\_\_\_\_  
Hasta que año estudio la madre Bachiller el padre Bachiller  
Ocupación de: La madre Ama de casa El padre Moto Taxi  
Con cuál de los padres convive todos dos otro NO  
La familia del niñ@ proviene de una familia víctima del conflicto Si \_\_\_\_\_ No NO

## Anexo G: Muestra de Observador del estudiante.

 **REPUBLICA DE COLOMBIA**  
**INSTITUCION EDUCATIVA TECNICA AGROPECUARIA Y DE PARTICIPACION COMUNITARIA JULIO CESAR TURBAY**  
EL CARMEN DE BOLIVAR( BOLIVAR )  
CREADO POR ORDENANZA NÁ°04 DEL 15 DE OCT. DE 1980. RECONOCIMIENTO DE ESTUDIOS SEGUN RESOLUCION NÁ°0373 DEL 12 DE DICIEMBRE DE 2005  
DANE:113244000877 NIT: 890480907-2

### OBSERVADOR DEL ESTUDIANTE

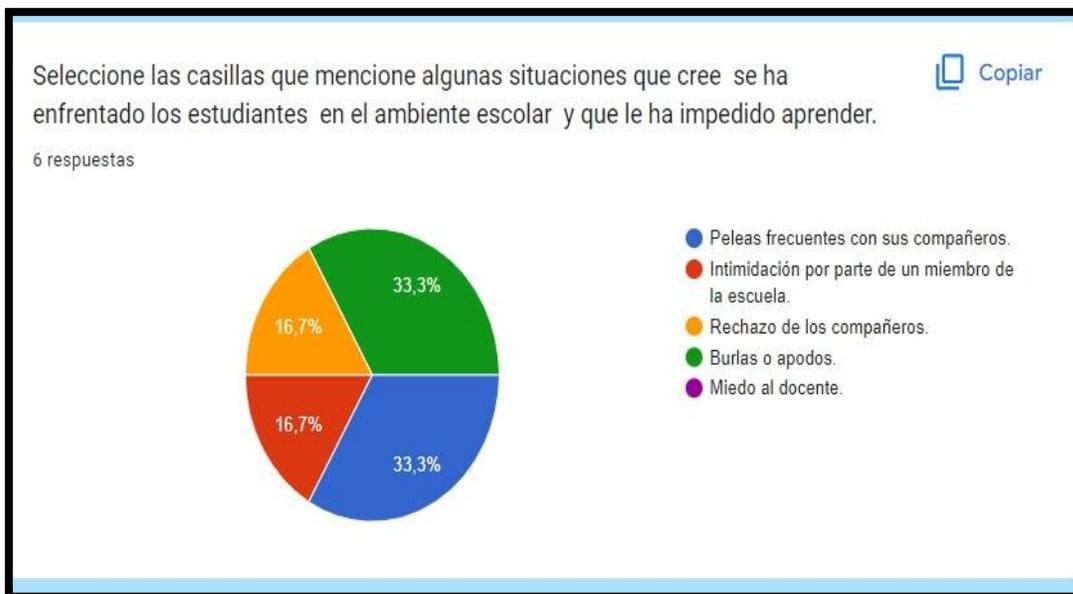
ESTUDIANTE: ZALISMA PAOLA | CODIGO: tu952021 / IDENTIFICACION RC-1052085808  
ULTIMO GRADO: 0501 | SEDE: PRINCIPAL | ULTIMO AÑO LECTIVO: 2022  
FECHA DE NAC: 2011-03-05 | EDAD: 11 | GENERO: FEMENINO  
MUNICIPIO DE NAC: | DIRECCION: | TELEFONO:

| REPORTE DE OBSERVACIONES POR PERIODO |      |   |
|--------------------------------------|------|---|
| PERIODO                              | AÑO  | OBSERVACION   |
| 1                                    | 2022 | Es una estudiante con buena presentacion personal, con buenas relaciones interpersonales y con valores. Academicamente presenta dificultades en la lectura, escritura y comprension, incumple con la gran mayoria de las tareas y no trabaja todas las actividades en el aula. Se recomienda apoyo por parte de los padres.   |
| 2                                    | 2022 | Continua siendo una estudiante muy sociable, colaboradora. Aun presenta dificultades en lectura, escritura, resolucion de problemas y comprension de textos. Se recomienda apoyo en casa.   |
| 3                                    | 2022 | Zalisma continua con algunas de las dificultades con las que inicio el ano escolar. Ha sido muy notorio su avance social y participativo en diferentes actividades ludicas y grupales. Debe reforzar en lectura y escritura, por tanto tiene que presentar nivelacion a principios del ano escolar 2023. Actualmente se encuentra bajo revision medica para detectar de que provienen su dificultades cognitivas. |
| 4                                    | 2022 | Sin informacion para este periodo   |

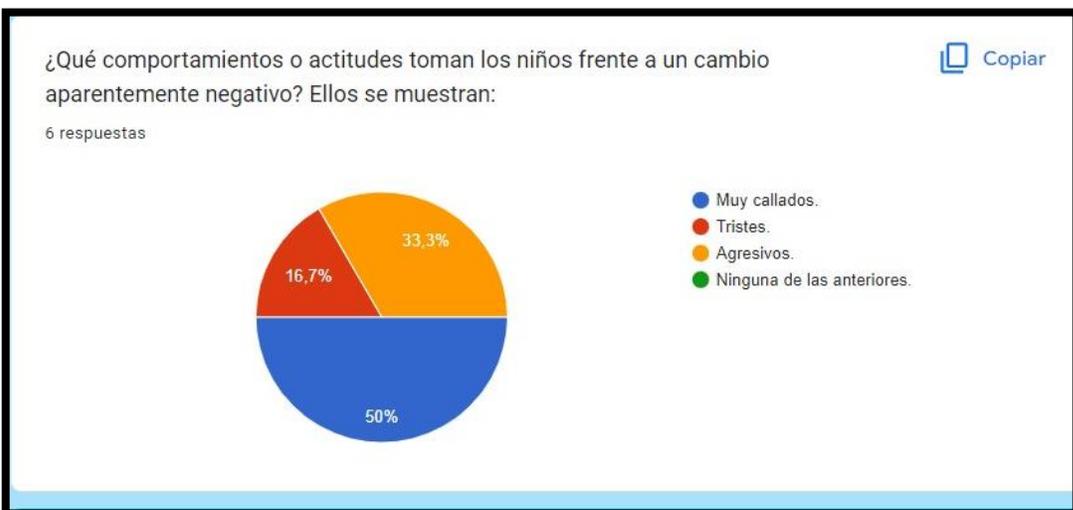
ARIEL RODRIGUEZ MORALES  
RECTOR

CANOLIS PEREZ PENINA, STELA  
DIRECTOR DE GRUPO

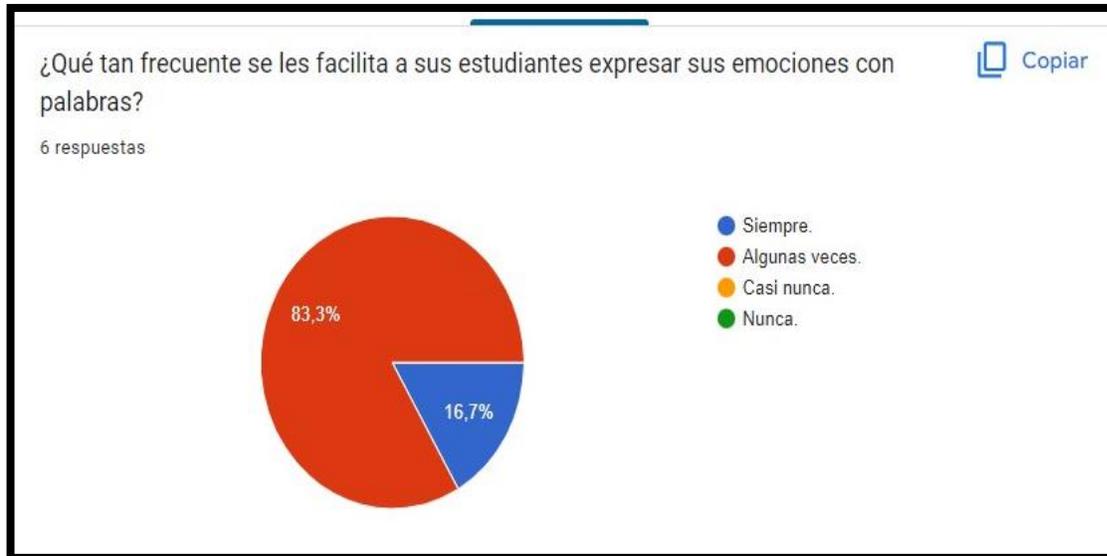
**Anexo H: Resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre las condiciones estructurales: ambientes educativos protectores.**



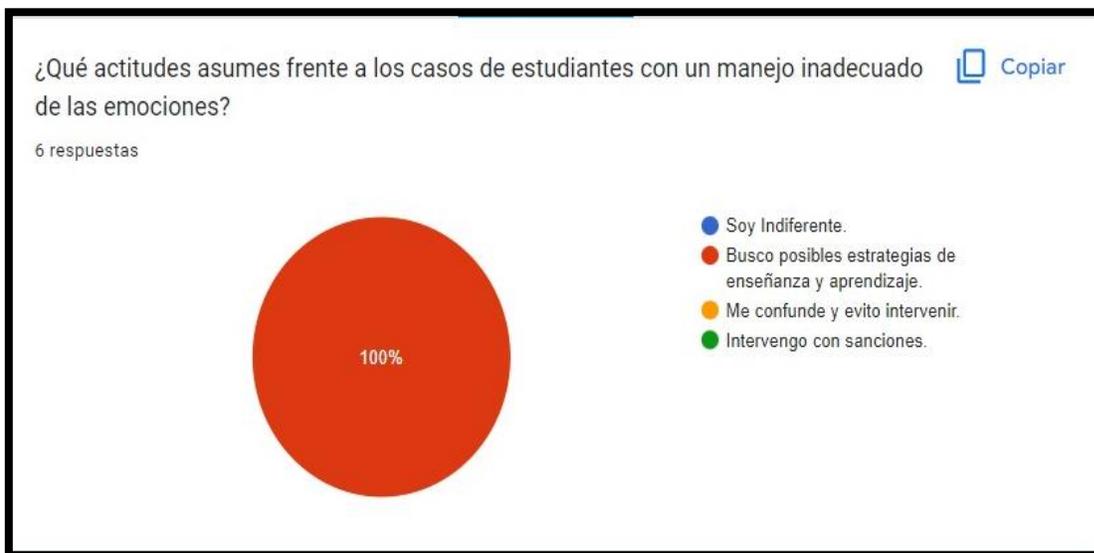
**Anexo I: Resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre los comportamientos y las actitudes que toman los niños frente a un cambio aparentemente negativo.**



**Anexo J: Resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre la frecuencia en que se les facilita a los estudiantes, expresar sus emociones con palabras.**



**Anexo K: Resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre las actitudes que asume frente a los casos de estudiantes con un manejo inadecuado de las emociones**



Anexo L: Instrumento TMMS-24 aplicado a los niños y niñas del grado quinto de la IETA Julio César Turbay.

niña 17 años

**TMMS-24**

**INSTRUCCIONES:**

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.  
No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

| 1               | 2               | 3                   | 4              | 5                     |
|-----------------|-----------------|---------------------|----------------|-----------------------|
| Nada de Acuerdo | Algo de Acuerdo | Bastante de acuerdo | Muy de Acuerdo | Totalmente de acuerdo |

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Presto mucha atención a los sentimientos.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.  | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.  | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.  | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.  | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.  | Pienso en mi estado de ánimo constantemente.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.  | A menudo pienso en mis sentimientos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.  | Presto mucha atención a cómo me siento.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.  | Tengo claros mis sentimientos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Casi siempre sé cómo me siento.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Siempre puedo decir cómo me siento.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | A veces puedo decir cuáles son mis emociones.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Puedo llegar a comprender mis sentimientos.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Tengo mucha energía cuando me siento feliz.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Anexo M: Evaluación de las competencias emocionales, Cuestionario del profesorado (D-ECREA) aplicado a niños y niñas de quinto por parte de la profesora a cargo.**

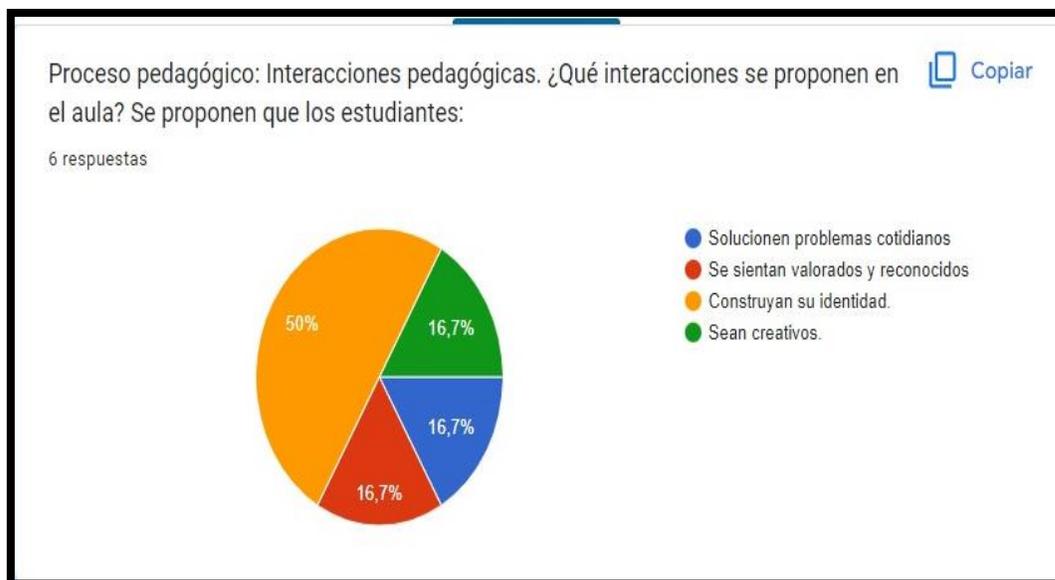
Niño  
17 años 69

Evaluación de las Competencias Emocionales  
**Apéndice**  
Cuestionario del Profesorado

Valore los siguientes aspectos de 0 a 3 de manera que 0 indica que esa competencia no aparece nunca en el niño o la niña y 3 indica que esa competencia se manifiesta siempre en él o ella.

|   | Nunca<br>0 | 1 | 2 | Siempre<br>3 |
|---|------------|---|---|--------------|
| <b>AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL</b>   |            |   |   |              |
| <b>1. PERCIBIR:</b> percibe las sensaciones corporales asociadas a las experiencias emocionales.<br>Por ejemplo:<br>Se da cuenta de (o sabe reconocer) cómo se manifiestan en su cuerpo las emociones (dolor de barriga o dolor de cabeza si está nervioso/a, asustado/a...; cosquilleo en el estómago cuando está contento/a).   |            |   |   | X            |
| <b>2. RECONOCER:</b> identifica las emociones propias y de los demás. Identifica las señales corporales de las emociones en los otros.<br>Por ejemplo:<br>Sabe responder cuando se le pregunta cómo se siente y describir esa emoción. Dice: hoy estoy triste o contento...<br>Es capaz de reconocer por la cara que pone un compañero/a si está enfadado, triste o alegre.<br>Usa un vocabulario que incluye palabras referidas a las emociones (alegre, enfadado, miedoso...).  |            |   |   | X            |
| <b>3. COMPRENDER:</b> comprende y analiza las emociones que experimenta. Las relaciona con lo que ha sucedido antes y con sus consecuencias (por qué se siente así, qué pasó antes y después).<br>Por ejemplo:<br>Sabe responder cuando le preguntas por qué se siente así. Es capaz de reconocer lo que ha causado su emoción, como: "Me puse triste porque vi una película triste".<br>Hace comentarios sobre el efecto de sus emociones en los demás como "Cuando estoy alegre y abrazo a mamá o papá, ellos se ponen también muy contentos".  |            |   | X |              |
| <b>REGULACIÓN EMOCIONAL</b>   |            |   |   |              |
| <b>4. REGULAR:</b> regula la experiencia y la expresión emocional a través de la reflexividad (piensa antes de actuar), la tolerancia a la frustración y la superación de dificultades. Autorregulación de la impulsividad emocional.<br>Por ejemplo:<br>Se relaciona de forma respetuosa con los demás. Si se enfada o está de mal humor se dirige a los demás con respeto sin gritarles o avasallarles.<br>Cuando está enfadado o enfadada intenta cambiar su estado de ánimo. Cuando sucede algo que le enfada mucho intenta calmarse.<br>Es capaz de esperar por las recompensas. Aunque tenga mucha hambre puede esperar al recreo para comer. |            | X |   |              |
| <b>5. RESPONSABILIDAD:</b> asume la responsabilidad de la propia conducta. Se responsabiliza de las consecuencias de lo que siente, del daño que puede hacerse a sí mismo y a los demás con la conducta derivada de sus emociones.<br>Por ejemplo:<br>Cuando está muy enfadado o enfadada pega, grita o empuja a los demás, luego manifiesta arrepentimiento.<br>Cuando no controla la rabia y grita, empuja o pega, reconoce que es inadecuado haberlo hecho.<br>Si se enfada con un compañero y le grita, empuja... suele pedir disculpas.  |            |   | X |              |
| <b>CREATIVIDAD</b>  |            |   |   |              |
| <b>6. AUTOCONFIANZA:</b> seguridad en sí mismo ante los obstáculos a su creatividad.<br>Por ejemplo:<br>En las actividades de grupo no siente vergüenza cuando tiene que hablar delante de los demás.<br>En las actividades de grupo le gusta contar sus ideas a los demás.<br>Cuando alguien no está de acuerdo con lo que él/ella dice, mantiene sus opiniones con seguridad sin dejarse influenciar por los demás.   |            | X |   |              |
| <b>7. APERTURA AL CAMBIO Y A LA INNOVACIÓN:</b> sensibilidad a la realidad y capacidad interrogativa.<br>Por ejemplo:<br>Le gusta probar y desarmar los juguetes para investigar lo que tienen.<br>Le gusta averiguar e investigar cómo funcionan las cosas.<br>Suele hacer muchas preguntas.<br>Es muy preciso cuando hace un dibujo, añadiéndole muchos detalles.   |            |   | X |              |
| <b>8. INICIATIVA EMPRENDEDORA:</b> capacidad para tener iniciativa y proyectos.<br>Por ejemplo:<br>Sale cuando pido algún voluntario para hacer cualquier cosa.<br>Se le ocurren actividades para hacer con los compañeros de clase en los momentos del recreo.<br>Se le ocurren sitios a donde ir para divertirse.   |            |   | X |              |

**Anexo N: resultado de encuesta realizada a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre qué interacciones se proponen en el aula.**



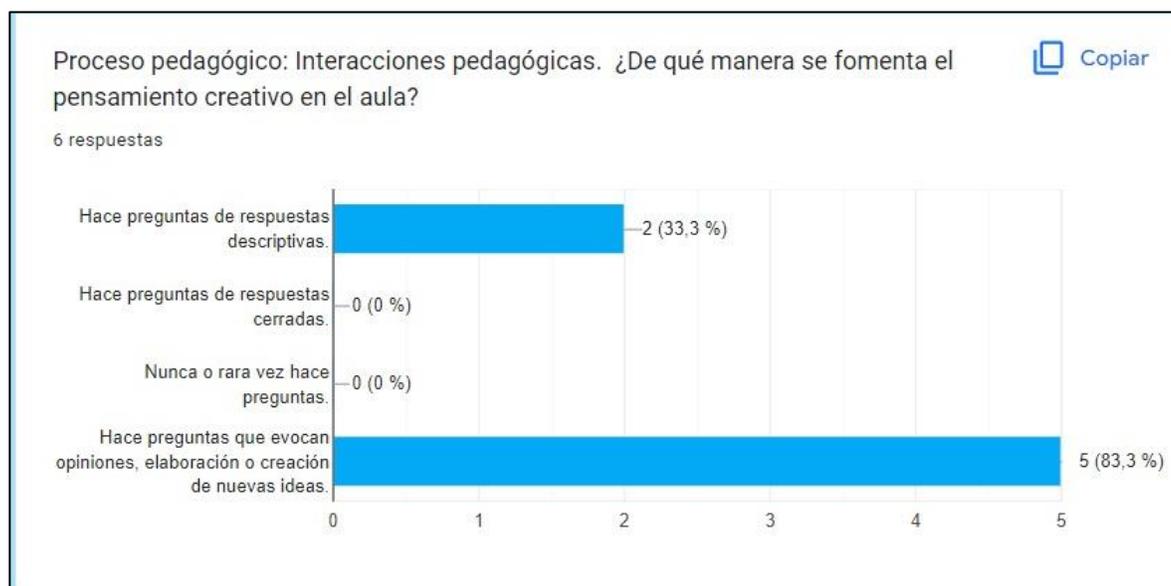
**Anexo O: Resultado de encuesta realizada a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre cómo se promueven las interacciones en el aula.**



**Anexo P: Resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre las estrategias pedagógicas que se implementan en el aula.**



**Anexo Q: Resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre las maneras en que se fomenta el pensamiento creativo en el aula.**



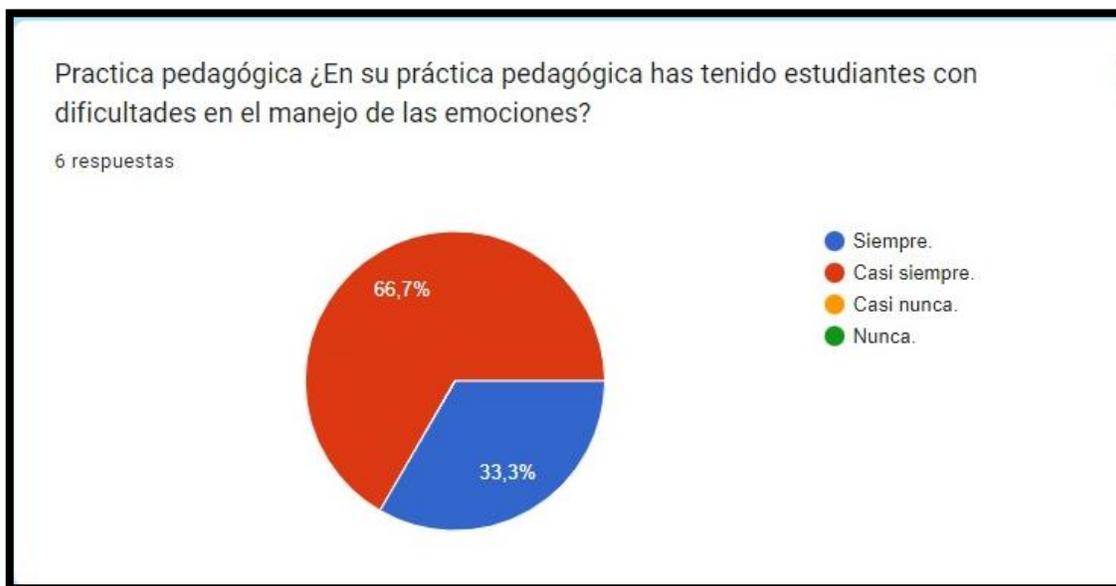
**Anexo R: Resultado de encuesta realizada a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre la manera en que manejan las situaciones con comportamientos inapropiados.**



**Anexo S: Resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre la forma en que reacciona ante situaciones como golpes, burlas, gritos, entre estudiantes.**



**Anexo T: Resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre si en su practica pedagógica han tenido en el aula estudiantes con dificultades en el manejo de las emociones.**



**Anexo U Resultado encuesta a profesores de la IETA Julio César Turbay sobre su opinión sobre el rol de la escuela en la vida de los estudiantes**

