

Competencia en Regulación Emocional: Una mirada desde la escuela

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Y DESARROLLO HUMANO

PEREIRA

AGOSTO DE 2015

Competencia en Regulación Emocional: Una mirada desde la escuela.

Carolina Agudelo Marín

Mónica María Bohórquez Zuleta

Ángela María Galvis Betancur

Tesis para obtener el título de Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano

Dr. Diego Villada Osorio

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Y DESARROLLO HUMANO

PEREIRA

AGOSTO DE 2015

Calificación

Jurado 1

Jurad 2

Jurado 3

Concepto:

Resumen

El presente artículo muestra los resultados obtenidos a partir de la investigación realizada para determinar relaciones entre el nivel de desempeño de la competencia en regulación emocional, y las dificultades asociadas con la convivencia escolar en un grupo de estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Compartir las Brisas de la ciudad de Pereira. La investigación se realizó bajo un enfoque empírico analítico, cuantitativo y cualitativo, con un diseño descriptivo y por estudio de caso, seleccionando una muestra intencional no probabilística de 30 estudiantes entre los 11 y 15 años de edad. Se utilizaron como técnicas de recolección de la información la encuesta socio familiar para la caracterización de la población, el diseño y validación de un cuestionario para medir la regulación emocional, y una lista de chequeo para facilitar la recolección de datos cualitativos respecto a la convivencia escolar.

En el estudio se evidenció un alto nivel de desempeño (73%) de la competencia en regulación emocional para el total del grupo, lo cual no corresponde con las dificultades comportamentales observadas en los estudiantes en el contexto del aula. La investigación también permitió determinar la importancia de la conciencia emocional como habilidad a desarrollar previamente a la capacidad para regular las emociones, lo que fue evidenciado en los distanciamientos entre las percepciones de los estudiantes y sus prácticas cotidianas en la escuela. Además, se plantea la necesidad de implementar otras técnicas e instrumentos que demuestren el desempeño real de las competencias emocionales como aspectos primordiales para el desarrollo humano de los estudiantes.

De esta manera, también se concluyó que un instrumento de medición por sí solo, no es suficiente para determinar el desempeño de la regulación emocional, ya que está mediada asimismo por factores socio familiares y psicoafectivos que influyen en el aprendizaje de las relaciones interpersonales. Por otro lado, se revalidó que la escuela como actor social, está llamada a la inclusión de la educación emocional como parte de su currículo y en los procesos de convivencia como estrategia para la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Palabras claves: regulación emocional, convivencia escolar, relaciones interpersonales, competencias emocionales, cuestionario.

Abstract

This article shows the results obtained from the research conducted to determine relationships between the performance level of competition in emotional regulation, and the difficulties associated with school life, in a group of sixth grade students from Compartir Las Brisas School in the city of Pereira. The research was conducted from an analytical, quantitative and qualitative empirical approach with a descriptive design and case study with a non-probabilistic intentional sample of 30 students between 11 and 15 years old. They were used as techniques for data collection Tab familiar partner for population characterization, design and validation of a questionnaire to measure emotional regulation and a checklist to facilitate the collection of qualitative data regarding coexistence. A high level of performance (73%) of competition in emotional regulation for the whole group was evident, which does not correspond

to the behavioral difficulties observed in students in the classroom context. The research also allowed to identify the importance of emotional awareness and ability to previously develop the ability to regulate emotions, which was evidenced in distancing found between the perceptions of students and their daily practices at school. In addition, there was a need to implement other techniques and instruments that show the actual performance of emotional competencies as key aspects for human development of the students.

Thus, it is also concluded that a measuring instrument alone is not enough to determine the performance of emotional regulation, and that is also mediated by family and psycho-social factors that influence learning relationships. On the other hand, the school as a social actor, is called to the inclusion of the emotional education as part of their curriculum, and in the process of coexistence as a strategy for the prevention and mitigation of school violence.

Key words: emotional regulation, school life, interpersonal relationships, emotional competence questionnaires.

Agradecimientos

A Dios, por enseñarnos la perseverancia y darnos la fuerza y sabiduría para que este sueño se hiciera realidad.

A nuestras familias por su paciencia, comprensión y apoyo incondicional ante las largas ausencias de casa.

Al doctor Diego Villada por sus aportes académicos en este proceso de formación.

A la Universidad Católica de Pereira y a sus docentes por la calidad humana y LA apuesta constante a la práctica pedagógica.

A la secretaría de Educación de Pereira por la oportunidad de crecer para la educación de nuestros estudiantes.

A los niños y niñas de la Institución Educativa Compartir Las Brisas por ser fuente de inspiración cuando de recuperar la esperanza se trata; por develar su alma y abrir su corazón.

Dedicatorias

A Alejandro mi esposo y a David mi hijo, por su amor y apoyo constante. Juntos dijimos que no sería fácil, pero que lo lograríamos.

Carolina Agudelo M.

A mis padres, hermanos y sobrinos y a la vida misma por darme la oportunidad de amarlos aún en la distancia.

Mónica Bohórquez Z.

Dedico este logro a mi madre y a mi hermano, porque ellos han sido parte fundamental de mi inspiración

Tabla de contenido

Introducción.....	15
Referente teórico.....	18
Estado del arte.....	18
Tópicos generadores de indagación.....	22
Preconceptos y conceptos.....	23
Un acercamiento al concepto de competencias.....	24
Hacia una definición de emoción.....	26
Contexto Investigativo.....	55
Referente conceptual.....	66
Justificación.....	66
Sujetos.....	70
Objeto de Investigación.....	71
Objetivos.....	72
Propósitos.....	73
Hipótesis o supuestos.....	73
Variables o categorías.....	74
Operativización de variables o categorías.....	75
Población (universo-unidad de análisis).....	114

Propuesta metodológica	120
Enfoque	120
Procedimiento.....	122
Estrategias – métodos – técnicas:.....	124
Medios – instrumentos	125
Tratamiento de la información e interpretación	128
Organización de los datos:	128
Tratamiento estadístico de la información-tratamiento estructural.....	135
Interpretación de los resultados.....	148
Construcción de sentido	167
Caracterización, convivencia y desempeño en regulación emocional	168
Convivencia y desempeño en regulación emocional.....	170
Desempeño en regulación emocional y relaciones interpersonales	172
Análisis desde las competencias.....	174
Análisis desde la Convivencia (Ley 1620 de 2013).....	177
Resultados esperados	183
Generación de nuevos conocimientos o desarrollos tecnológicos.....	183
Fortalecimiento de la capacidad científica en lo local, regional y nacional.....	184
Apropiación social del conocimiento	185
Estrategia de difusión y comunicación:	186

Impacto	187
Ético	187
Académico.....	188
Social	189
Referente Bibliográfico	190
Anexos.....	195

Lista de figuras

Figura 1. Modelo pentagonal de competencias emocionales.....	44
Figura 2. Niveles de desempeño en la competencia Regulación Emocionalde los estudiantes de grado sexto.	149
Figura 3. Porcentajes de la prueba por cada indicador de la Regulación Emocional.	150
Figura 4. Expresión emocional apropiada	163
Figura 5. Capacidad para la regulación de emociones y sentimientos	164
Figura 6. Habilidad para afrontar emociones negativas.....	165
Figura 7. Habilidad para generar emociones positivas	166
Figura 8. Estado de ánimo de los estudiantes al presentar el CRE	167
Figura 9. Relaciones y distanciamientos entre categorías principales y categorías emergentes.	168

Lista de tablas

Tabla 1. Clasificación de las emociones	31
Tabla 2. Tipos de situaciones violentas	51
Tabla 3. Categoría 1, Competencias emocionales.	78
Tabla 4. Categoría 2, convivencia escolar	98
Tabla 5. Resultados encuesta de caracterización según datos numéricos y porcentajes.	135
Tabla 6. Ítems seleccionados según indicador, diferencia de promedios y coeficiente de correlación (r).....	139
Tabla 7. Niveles de desempeño según rangos y porcentajes	143
Tabla 8. Nivel de desempeño según rangos y porcentajes por indicadores.....	143
Tabla 9. Resultados de los estudiantes por indicador, resultados totales y promedios.....	144
Tabla 10. Resultados estado de ánimo de los estudiantes la presentar el CRE	146
Tabla 11. Clasificación de categorías emergentes en relación a cada categoría principal	146

Lista de anexos

Anexo 1. Gráficas.	195
Anexo 2. Ficha socio familiar.....	201
Anexo 3. Lista de verificación del estado de ánimo de los estudiantes.....	202
Anexo 4. Formato Carta de solicitud para la revisión, evaluación y validación del instrumento de medición por expertos por medio electrónico.....	203
Anexo 5. Formato de revisión y evaluación del instrumento de medición para el juicio de expertos.....	205
Anexo 6. Observaciones de experto.....	211
Anexo 7. Consentimiento escrito de los padres de familia.....	214
Anexo 8. Instrumento inicial para pilotaje y validación.	216
Anexo 9. Instrumento final	219
Anexo 10. Lista de chequeo convivencia escolar estudiantes grado 6-2.....	221

Nivel de desempeño de la competencia en Regulación Emocional de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Compartir Las Brisas de Pereira y su relación con la convivencia escolar.

Introducción

La educación emocional representa un desafío frente a una tradición donde el norte de los procesos educativos se había caracterizado hasta hace poco por un notorio énfasis academicista, y por lo tanto, procesos diseñados y enmarcados dentro de un enfoque estrictamente cognitivista. Sin embargo, a partir de la década de los noventa con la aparición de la obra de Goleman y su tema en inteligencia emocional, y anterior a esto, con los estudios realizados por Mayer y Salovey en este mismo campo, fueron despertando las primeras inquietudes respecto a la necesidad de volver la mirada sobre el mundo de las emociones humanas.

El interés en la dimensión emocional ha suscitado la revisión y análisis de aquellos contextos que están permeados por ella, propiciándose así el encuentro de relaciones entre lo cognitivo y lo emocional: “no hay razón sin emoción” (Mora, 2013), así como las relaciones existentes entre las emociones y su incidencia en los comportamientos humanos como factores decisivos en la convivencia. En este sentido, familia, escuela y sociedad, son los escenarios donde afloran de manera natural las emociones humanas, las cuales influyen en las relaciones intra e interpersonales como fundamento de toda convivencia.

Al respecto, autores como Bisquerra (2008), han sugerido la importancia de volver sobre aquellas necesidades que se derivan de la esfera emocional, y que el mundo moderno y

contemporáneo han descuidado por el afán de atender a otros aspectos como la economía, la tecnología y la política, los cuales no tienen razón de ser mientras se siga fragmentando la existencia humana con la exclusión del componente emocional.

Desde esta perspectiva y en concordancia con los aportes de Rafael Bisquerra principalmente, se indaga sobre una de las competencias que hacen parte de la educación emocional, y que consiste en la habilidad para regular emociones, expresarlas, afrontarlas y generarlas. En un primer momento, se realiza un diagnóstico de esta competencia conocida como Regulación Emocional en un grupo de estudiantes de grado sexto, pasando luego a un segundo momento en el que se rastrean las relaciones y disrupciones entre regulación emocional y convivencia escolar.

Para el caso específico del presente estudio, se llevó a cabo la construcción, validación y aplicación de un cuestionario para medir los niveles de desempeño en regulación emocional en un grupo de estudiantes, y contrastar dichos resultados con las dificultades particulares de convivencia que presenta esta población dentro de una institución educativa, y que son evidenciadas en situaciones cotidianas, observador del estudiante, seguimientos disciplinarios y psicológicos y entorno socio familiar.

En este proceso de investigación emergieron significativos hallazgos como los siguientes: un cuestionario para medir niveles de regulación emocional puede ser útil como complemento para un trabajo de diagnóstico, mas no es suficiente para emitir resultados definitivos o concluyentes sobre la cuestión. También se pudo observar que las competencias emocionales deben ser trabajadas desde la toma de conciencia, el contexto y el saber hacer, factores que urgen ser incorporados a las prácticas pedagógicas para que desde ellas, se fomente un desarrollo

humano integral dentro del marco de las competencias emocionales y su aporte a la sana convivencia escolar.

Referente teórico

Estado del arte

Desde hace un poco más de dos décadas, viene emergiendo desde la psicología un interés por el estudio de las emociones y su posterior incidencia en el campo de la educación. La investigación científica de las emociones surge hacia finales del siglo XIX con la aparición de la Psicología Cognitiva. Se revitaliza así el interés por las emociones como un terreno amplio por explorar no sólo desde la psicología, sino también desde la educación y la pedagogía.

Estudios recientes están orientados hacia la Educación Emocional como plataforma de comprensión y acción del mundo emocional, basándose en la implementación de programas de educación emocional como propuestas de intervención en educación para niños entre los 6 y los 12 años. Se encontró por ejemplo, el Programa “Aulas felices” - Psicología positiva aplicada a la Educación, de Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador(2012), quienes coinciden en la importancia de educar las emociones desde temprana edad, para mejorar la calidad de vida de las personas y en consecuencia, plantean una serie de actividades para desarrollar en los ámbitos familiares y escolares.

Por otra parte, textos como Educación Emocional: propuesta para educadores y familias y Educación Emocional para la convivencia, de Rafael Bisquerra (2007), evidencian el interés por fortalecer procesos psicoafectivos que privilegien las relaciones sociales, es decir, que promuevan una sana convivencia.

En esta misma tendencia surgen otros títulos, entre ellos, ¿Cómo Educar las emociones?: La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia de Bisquerra, Punset, Mora, García,

López, González, Lantieri, Nambiar, Aguilera, Segovia y Planells (2012), quienes desde la neuroeducación logran sustentar la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje y dejan de manifiesto la Educación Emocional como una estrategia para su desarrollo.

En otras búsquedas más específicas se encuentra que, estudios e investigaciones doctorales, reconocen la incidencia de las emociones en todas las áreas de la vida del ser humano; así, Sánchez, Díaz y López (2008), plasman tal reconocimiento en la importancia de la medición de la autoeficacia en el uso de estrategias de regulación emocional. La investigación realizada se propone diseñar y validar una escala de medición de la autoeficacia percibida en la Regulación Emocional, seleccionando una muestra no probabilística de 411 personas en la Ciudad de México, con escolaridad de secundaria, preparatoria y licenciatura entre los 14 y los 36 años de edad. El formato del instrumento se diseñó con base en la escala de Likert.

Los resultados obtenidos a través de la validación del instrumento de medición, permitieron evaluar la percepción que tiene un individuo sobre su capacidad de regular sus emociones básicas en términos de la reapreciación o de la eliminación de la experiencia emocional elicitada¹ por una situación- estímulo, y así generar en él un sentido de valía y competitividad en sus habilidades emocionales y sociales durante sus interacciones con otras personas, tornándose como elemento central el bienestar del individuo en su esfera social-emotiva.

Tales hallazgos permiten establecer relaciones estrechas entre la Regulación Emocional y los aprendizajes o habilidades sociales de un individuo, sugiriendo que poder medir la capacidad de Regulación Emocional se constituye en una herramienta útil a la hora de realizar un diagnóstico con fines pedagógicos de acción para la escuela.

En esta perspectiva, surge la medición como un recurso valioso no sólo para la psicología sino también para la pedagogía, en el sentido de que en educación no es convencional medir

¹ Se entiende por elicitada la capacidad de respuesta que tiene una persona ante un estímulo del entorno.

cierto tipo de comportamientos o actitudes observadas en los niños. En el caso de las emociones, poder medir la forma como estas se regulan representa un avance significativo a la hora de tener que tomar decisiones en situaciones que involucren el tema de la convivencia escolar.

Según estudios realizados por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), también se encuentra que las conceptualizaciones en Regulación Emocional siguen avanzando en el marco de la inteligencia Emocional aplicada a la educación. Por lo tanto, esto hace aún más desafiante para la escuela, la medición del nivel de desempeño de esta habilidad. La profundización en su estudio se constituye en un motivador para fortalecer el concepto de Regulación Emocional desde la educación, así como su medición y su incidencia en los comportamientos sociales de los niños, niñas y jóvenes.

Por otra parte, un estudio llamado “Estado de la Investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo”, Garrido y Repetto (2008) clarifica y evidencia validez de criterio en torno al estudio de las emociones y su incidencia en los procesos cognitivos y socio afectivos, a la vez que demuestra un papel preponderante de la capacidad de regular las emociones para el sano desarrollo psíquico del ser humano, siendo fortalecidas las sanas relaciones en lo intra e interpersonal para favorecer la convivencia escolar de los educandos.

Dicho estudio sustenta la necesidad del desarrollo de habilidades en Inteligencia Emocional desde la escuela, en beneficio de la calidad de vida de los estudiantes, y coincide con Extremera & Fernández- Berrocal (2007, p.182) al afirmar que “las personas con una falta de habilidades emocionales pueden recurrir al consumo de drogas como una forma externa de autorregulación para disminuir, ocultar o ignorar sus estados emocionales negativos, o para generar estados emocionales más agradables”, lo cual refuerza el concepto de Regulación Emocional como recurso aprendible y educable en la escuela para el desarrollo de habilidades

emocionales que favorezcan el clima escolar y mejoren la calidad de vida de quienes las practiquen.

Por otra parte, un estudio de psicología encontrado en la Universidad de Chile pretendió lograr la Validación de las escalas de manejo emocional de tristeza, enojo y preocupación en niños de 9 a 11 años, a través de la investigación realizada por Mendoza (2010) como una respuesta a la escasez de instrumentos que permitieran medir la Regulación Emocional. Allí, se realizó una investigación de tipo metodológico, psicométrico, descriptivo y correlacional-comparativo, con un diseño no experimental, transversal y correlacional.

Este estudio se hizo a partir de una muestra de 190 niños entre los 9 y los 11 años, provenientes de distintos estratos socioeconómicos; se realizaron los análisis de las características psicométricas de las escalas, así como las comparaciones entre grupos según edad, nivel socioeconómico y sexo de los participantes. Sin embargo, los resultados obtenidos indicaron bajos niveles de validez (de tipo convergente o divergente) y baja confiabilidad (Alfa de Cronbach).

Finalmente, en el ámbito nacional, en Colombia y específicamente en Bogotá, se encontró una investigación realizada por Rendón (2007), en la Universidad Nacional, acerca de las relaciones entre la Regulación Emocional y la competencia social en la Infancia. En este estudio se rescata la relevancia del tema de las emociones y se relaciona con los comportamientos sociales de los niños.

La investigación concluye afirmando que “la Regulación emocional es ante todo un mecanismo al servicio del respeto de normas, definidas social y culturalmente” (Rendón, 2007, p.10). Además recalca que las emociones son útiles en la medida en que se desarrolle en el individuo, la capacidad de saber cómo y cuándo regularlas para alcanzar las metas propuestas. Es

interesante que entre los hallazgos de la investigación y el propósito del presente trabajo se halle un aspecto de encuentro fundamental como lo es el conocimiento de las interacciones, ya que son el punto de partida entre la regulación emocional y la convivencia escolar. Las emociones y los sentimientos median las relaciones interpersonales y en el mismo sentido la inmadurez o falta de competencias emocionales dificulta la convivencia en la escuela.

Tópicos generadores de indagación

Investigar sobre las emociones se ha constituido en un desafío para la escuela, en tanto la emoción sigue siendo un terreno fértil por explorar. Sin embargo, son amplias las observaciones que se evidencian en los espacios escolares sobre las emociones y la capacidad para regularlas. Por lo tanto, si ellas son un factor determinante en el comportamiento social de todo ser humano y están intrínsecamente relacionadas con él, sería entonces necesario indagar sobre:

- ¿Qué son las emociones?
- ¿Están relacionadas las emociones con los comportamientos pro sociales que se evidencian en la escuela?
- ¿Pueden regularse las emociones?
- ¿Es posible medir el nivel de desempeño para regular emociones en los niños y jóvenes?
- ¿Una adecuada regulación de las emociones puede favorecer un sano desarrollo de la convivencia escolar?
- ¿Es necesario que la escuela se ocupe en desarrollar competencias emocionales en sus estudiantes?

- ¿Puede una prueba de valoración en Regulación Emocional coadyuvar en los procesos de toma de decisiones ante el análisis de un debido proceso de uno de los estudiantes considerados como “caso difícil”? ¿Cuál es su aporte en la escuela?
- ¿Conocer el estado en Regulación Emocional de un estudiante con necesidades educativas especiales puede facilitar procesos que favorezcan su inclusión?
- ¿La convivencia escolar está mediada por comportamientos que reflejan carencias afectivas en los estudiantes?
- ¿El conocimiento y desarrollo de estrategias basadas en la inteligencia emocional pueden generar bienestar y calidad de vida en la población que es atendida en la escuela?
- ¿Qué pueden aportar las Competencias Emocionales al desarrollo de las Competencias Ciudadanas sugeridas por el Ministerio de Educación Nacional?
- ¿Cuáles son los cambios socioemocionales que afrontan los niños y jóvenes entre los 11 y los 15 años?

Preconceptos y conceptos

Investigaciones recientes desde la neurociencia y la psicología se han interesado por el estudio de las emociones y su manejo para mejorar el bienestar del ser humano, a lo que han llamado también “Inteligencia Emocional”. La Educación por su parte, ha buscado maneras de resignificar teorías y estrategias en sus proyectos pedagógicos, a través de posibles acercamientos al desarrollo de la dimensión psicoafectiva del ser humano, tal es el caso de la promoción de las competencias ciudadanas propuesta por Chauv, quien las define como “los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la

sociedad democrática” (2004, p.20). Asimismo, describe a las competencias emocionales como “las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (p.22), ubicándolas dentro del conjunto de las mismas competencias ciudadanas, para su desarrollo en la escuela.

Siendo la dimensión emocional o afectiva del ser humano un tema de interés e investigación en el ámbito psicológico y pedagógico, se constituye en una respuesta a muchas de las necesidades de la escuela. En este sentido, se realiza un recorrido teórico por las Competencias, la Inteligencia y la Educación Emocional.

Un acercamiento al concepto de competencias

“El Sistema Educativo Colombiano está en deuda con la sociedad al no vincular las prácticas educativas a los procesos de desarrollo humano” (Villada, 2007, p.62). La realidad educativa evidencia en sus prácticas pedagógicas, lo que Freire reitera y critica en varias de sus obras: la educación bancaria y la reproducción de un sistema educativo opresor, que desdibuja una verdadera relación dialógica entre el educador y el educando. De este modo, cuando las prácticas pedagógicas privilegian el rendimiento académico por encima de lo social y cultural, se distancian de los procesos del desarrollo humano integral.

En esta perspectiva, relacionar el fenómeno de las competencias con el desarrollo humano, revitaliza el proceso de formación integral en la escuela; al respecto Villada afirma que “la relación entre competencias y desarrollo humano permite la realización del ser humano (...) encausa la vitalidad humana por el camino de lo lúdico, político, social, y de la construcción del conocimiento pertinente” (2007, p.63).

En este sentido, es importante recordar que el término competencia hace referencia “al saber hacer en contexto, o a la capacidad en acción demostrada con suficiencia” (Villada, 2007, p.68). Por lo tanto, y en el marco de las relaciones interpersonales, una persona puede o no tener la competencia para regular sus emociones y comportamientos, evidenciándolo en su forma de reaccionar frente a una situación particular de su entorno o al modo en como utiliza sus recursos psicológicos para transformar dicha situación.

Por otra parte, consciente de la comprensión del fenómeno de las competencias en el ser humano, Bisquerra& Pérez se aproximan a la definición de competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (2007, p.63). De esta forma, la escuela está llamada a vincular en sus prácticas educativas, el desarrollo de competencias que favorezcan, además de lo académico, la dimensión psicoafectiva de sus estudiantes, donde se involucren las habilidades sociales, los valores y el desarrollo moral como complemento a su formación humana.

Avanzando en la vinculación del desarrollo de competencias en la escuela, se requiere precisar en su clasificación desde una revisión teórica, proponiendo dos dimensiones o clasificaciones: Competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal, (Bisquerra& Pérez, 2007). Mientras que en Villada (2007), las competencias se clasifican como de Origen, de Proceso y de Producto. Ubicándose en competencias fundamentales como una subdivisión de las competencias de Origen, las competencias en las que se desarrollan procesos morales, sociales, afectivos, mentales y corporales.

No obstante, Bisquerra& Pérez coinciden con Villada al reconocer en su clasificación a un conjunto de competencias que potencien el desarrollo humano en lo social y lo afectivo en la

escuela. En este marco, emergen las competencias emocionales como un subconjunto de las competencias socio-personales, que en Villada corresponden a las competencias fundamentales.

De esta manera, conviene resaltar que las competencias emocionales toman relevancia en la escuela, dada la necesidad de fortalecer las relaciones interpersonales entre los individuos que la conforman con el propósito de favorecer la convivencia escolar, sustentada en el marco legal de la educación y demás proyectos institucionales que por su naturaleza, diferencian a una institución de otra y de otros contextos.

En este orden de ideas, las competencias emocionales, como su nombre lo indica, suponen un conocimiento acerca de las emociones, razón por la cual se propone un recorrido por su conceptualización y teorización, para luego retomar el concepto de competencias emocionales en el marco de la educación emocional.

Hacia una definición de emoción

Desde su origen etimológico, la palabra emoción viene de *motere*, “...el verbo latino “mover”, además del prefijo “e”, que implica “alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar” (Goleman, 1995, p. 24). De allí que emoción en términos generales, “...quiere decir, en esencia, movimiento. Es decir, expresión motora hecha a través de la conducta, sea ésta lenguaje verbal o simplemente corporal” (Mora, 2013, parr. 4).

Desde la Neurociencia, se define específicamente como una “Reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo (...), y el sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales” Mora y Sanguetti (2004); de este modo, una emoción,

como lo expresaría James (citado por Mora, 2013), es “una respuesta del organismo ante determinados estímulos del medio ambiente”, lo cual indica que ante cada emoción, hay una reacción consciente o inconsciente que según Delgado y Mora, 1998 (citado por Mora, 2013) “... se expresa como un fenómeno externo, conductual, que sirve de clave o señal a miembros de la misma especie o de aquellos con los que mantiene una relación”.

Por esta razón, como lo expresa Goleman (1995), existe un gran repertorio emocional, donde cada una de las emociones básicas y sus vertientes juegan un papel importante en la forma como el organismo (cuerpo y cerebro) se prepara para respuestas diferentes a también diferentes estímulos y situaciones externas.

Bajo el mismo pensamiento, Mora (2013) sigue afirmando que “no hay razón sin emoción” y en este sentido, es importante tenerla en cuenta en la educación, tanto para el aprendizaje cognitivo como social, ya que solo se puede aprender aquello que llama la atención y que genera emoción, sustentando que es la neuroeducación la clave para desarrollar ese mejor clima emocional y argumentando que

La emoción es uno de los ingredientes universales del cerebro vivo. Es éste un proceso en el que el medio ambiente, el cerebro y el resto del organismo forman un todo funcional (...) la emoción no solo es un mecanismo que nos ancla al medio ambiente, formando claramente parte de él, sino que además es un proceso creativo de la propia individualidad del ser vivo, en particular del ser humano. Nuestras memorias más indelebles van siempre unidas a procesos reactivos emocionales. Nuestros mejores y también nuestros más desagradables momentos van siempre unidos a sucesos emocionales. Nuestra conducta moral y

social va unida al aprendizaje (emocional) de nuestro más inmediato entorno familiar y después social (Mora, 2009.)

Las anteriores conceptualizaciones sobre la emoción, ponen de manifiesto el análisis que Mora realiza de las emociones desde sus diversas funciones, cuyo conocimiento fortalece y valida aún más su importancia en el desarrollo integral de los seres humanos. Dichas funciones son desplegadas en siete pilares que pueden resumirse de la siguiente manera:

1. Cumplen una función motivadora en la medida en que impulsan a conseguir lo que es beneficioso y a evitar lo que puede ser dañino.
2. Influyen directamente sobre la conducta haciendo que esta se torne más versátil ante diversas posibilidades.
3. Alertan al individuo ante un estímulo específico, activando múltiples funciones cerebrales y otros sistemas del organismo.
4. Las emociones ayudan a mantener viva la curiosidad generando mayores posibilidades de supervivencia para los individuos.
5. Sirven como medio de comunicación rápida y efectiva contribuyendo también a la supervivencia social.
6. Ayudan a almacenar y a evocar recuerdos asociados con episodios placenteros y no placenteros.
7. Intervienen en el razonamiento y por ende en la capacidad para tomar decisiones.

(Mora, 2008, pp. 17-18)

De la misma manera, es importante señalar que gracias a los estudios adelantados por la neurociencia, es posible sustentar con mayor veracidad la importancia de las emociones en la preservación y desarrollo de los individuos y de la sociedad en general. En este sentido, es

pertinente continuar avanzando en su estudio, si lo que se busca es lograr un mayor conocimiento del ser humano en cuanto a su estructura y funcionamiento.

Por otra parte, desde el ámbito psicológico, el término emoción se refiere a “un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” Goleman (1996), y en palabras de Bisquerra, a “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (2003, p. 12).

De este modo, Bisquerra y Goleman coinciden en que las emociones son una respuesta innata ante un estímulo y que hacen parte natural de todo ser humano; no obstante, pueden ser reguladas en la medida en que se expresen y se hagan conscientes. Por esta razón, se precisa conocer el nivel de desempeño en Regulación Emocional que tienen los niños y jóvenes en edad escolar, con base en los comportamientos más comunes observados en sus relaciones al interior de la escuela.

Las emociones y su clasificación. Las emociones también se caracterizan por ser muy variadas; ante lo cual, autores como Ekman, Friesen, Ellsworth, Lazarus (citados por Bisquerra, 2000), han planteado sus propias clasificaciones basados en criterios como la expresión facial o la relación entre las emociones y lo cognitivo. No obstante, para el objetivo de este trabajo de investigación, se partirá de la clasificación de las emociones propuesta por Goleman y Bisquerra. Este último, las clasifica como emociones negativas y positivas, haciendo alusión a que también existen emociones básicas de las cuales se desprenden otras, conocidas como familias de emociones.

Así por ejemplo, la ira es una emoción básica negativa de la cual se desprenden familias como rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión. La alegría es otra emoción básica pero de carácter positivo, de la cual se derivan familias como entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, satisfacción.

El nombre y clasificación de cada emoción depende de las manifestaciones fisiológicas que se generan tanto interna como externamente y de la forma como se desencadenan por medio del lenguaje, gestos y en general de reacciones biofísicas, resultado de la relación entre el cerebro emocional, el cuerpo y los factores que estimulan la acción.

En síntesis se presenta un cuadro de clasificación de las emociones adaptado de la teoría de la Inteligencia Emocional según Goleman (1995), y la clasificación explícita que hace Bisquerra (2007) de las emociones negativas y positivas, que es entre otras, una de tantas formas de categorizar las emociones.

Tabla 1. Clasificación de las emociones

Tipo de emociones	Emociones básicas	Familias de emociones	Nivel patológico.	Algunos ejemplos de reacciones biofísicas
Negativas o disfóricas	Ira	Furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, Odio. aflicción, fastidio, irritabilidad, hostilidad	Violencia	La sangre fluye a las manos
	Temor	Ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, Pánico, consternación, incertidumbre, miedo, terror.	Fobia	El ritmo cardiaco se eleva
	Disgusto	Desdén, desprecio, menosprecio, repulsión, aversión, aborrecimiento.	Pánico,	Aumenta la adrenalina
				La sangre va a los músculos esqueléticos de las piernas
				Rostro pálido cuando la sangre deja de circular por él
				El cerebro desencadena hormonas que ponen en alerta el organismo
				La expresión facial de disgusto el labio superior se tuerce
				mientras la nariz se frunce.
				Caída de la energía y el

Tristeza	Congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación,	Depresión	entusiasmo Se hace lento el metabolismo del organismo Se puede presentar llanto y gestos de decaimiento y apagamiento en el rostro	
Vergüenza	Culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación y contricción.			
Positivas eufóricas	o Placer	Felicidad, alegría, alivio, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, gratificación, satisfacción, éxtasis	Manía	Cuando hay felicidad aumenta la actividad en un centro nervioso que evita los sentimientos negativos Aumenta la energía disponible del organismo y los sentimientos positivos. El organismo

			experimenta	descanso,	
			buena	disposición	y
			entusiasmo		para
			cualquier	tarea	y para el
			logro	de objetivos.	
	Amor	Aceptación,	simpatía,		
		confianza,	amabilidad,		
		afinidad,	devoción,		
		adoración,	ágape (amor		
		espiritual)			
					Hay un despertar
					parasimpático, una
					respuesta a la relajación.
					Genera un estado de
					calma y satisfacción que
					facilita la cooperación.
Ambiguas	Sorpresa	Conmoción,	asombro,		
		desconcierto			Mayor alcance visual y
					llega más luz a la retina
					Facilidad para
					diferenciar lo que
					ocurre.
					El organismo se prepara
					para la acción.

Fuente: Adaptado de Bisquerra (2007) y Goleman (1995).

La Inteligencia Emocional. Luego de la comprensión sobre las emociones, es importante reconocerlas como uno de los componentes naturales y a la vez determinantes en la personalidad del ser humano. En este sentido, surge un poco antes de los años 90 el constructo de

la *Inteligencia Emocional* con los psicólogos Mayer y Salovey, haciendo alusión a una marcada tendencia de la inteligencia pero desde el campo emocional y no cognitivista.

Este concepto de Inteligencia Emocional lo refiere Bisquerra (citando a Mayer & Salovey, 1990) como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”, tareas que la escuela está llamada a desarrollar teniendo en cuenta su carácter formador y facilitador en los procesos de convivencia social.

Para Goleman, la inteligencia emocional es definida como “la Capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (s.f, parr.1), mencionando además la importancia de las habilidades sociales que llevan al mismo tiempo al liderazgo y a la eficiencia interpersonal.

Por consiguiente, el concepto de Inteligencia Emocional (IE) comienza a estudiarse en confrontación con otra categoría de la psicología, cuya influencia ha estado presente durante muchos años en la escuela: el cociente intelectual (CI). Alrededor de este concepto se fueron fundamentando los propósitos de la educación, dándole una prioridad a los avances académicos que se podían observar y medir a través de los resultados que los estudiantes fueran demostrando en las diversas áreas del conocimiento (matemática, lenguaje, biología, historia). De este modo, los programas escolares siempre estaban dirigidos al desarrollo de contenidos teóricos que fortalecieran la adquisición de conocimientos, en aras de formar individuos intelectualmente capaces de cumplir con los estándares de inteligencia que primaron hasta muy entrado el siglo XX.

Sin embargo, esta visión academicista de la escuela comenzó a ser cuestionada a finales del mismo siglo, desde los mismos resultados que iban presentando los estudiantes al terminar sus estudios y al enfrentarse con el mundo real o laboral.

En el siglo XXI esta visión ha entrado en crisis por dos razones. Primera, la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional. Los abogados que ganan más casos, los médicos más prestigiosos y visitados, los profesores más brillantes, los empresarios con más éxito, los gestores que obtienen los mejores resultados no son necesariamente los más inteligentes de su promoción (...) Son los que supieron conocer sus emociones y cómo gobernarlas de forma apropiada para que colaboraran con su inteligencia. (Berrocal & Extremera. p.1, s.f).

Es decir, se descubre que el concepto de inteligencia hasta el momento reconocido, no es tan infalible como se pensaba, que sus logros son sólo parciales frente a todo lo que puede desarrollar un individuo en el mundo escolar: es aquí donde entran a considerarse aspectos como la capacidad de relacionarse con los otros, de manejar las propias emociones y las de los demás, aspectos que en la tradición escolar poco habían sido atendidos y explorados como parte esencial en la formación de todo ser humano.

Se puede decir entonces, que sólo hasta hace algunas décadas, la educación comienza a despertar ante la realidad de las emociones y su importancia para lograr el bienestar individual y colectivo. El cociente intelectual (CI) es sólo un fragmento, una parte de todo un gran andamiaje en el cual las emociones son protagonistas por su carácter innato y vital para la preservación de la especie humana, pero igualmente relegadas durante muchos años por la educación racional y academicista. Esto puede significar la necesidad de redefinir la inteligencia, no sólo como un

asunto de conocimientos y de lógica, sino también como la capacidad de regularse a sí mismo y de relacionarse de manera adecuada con los otros.

En este sentido, la Inteligencia Emocional como parte del proceso de formación integral del ser humano, es llevada a la escuela desde la propuesta de la Educación Emocional y a través de desarrollo de las competencias emocionales, donde es posible diseñar estrategias que contribuyan a su fortalecimiento en diferentes contextos.

La educación emocional como propuesta para la educación actual. “Hay argumentos que inducen a pensar que en la última mitad de los años noventa asistimos a una revolución emocional que ha afectado a la psicología, a la educación y a la sociedad”. (Bisquerra, 2003, p.17).

La sociedad moderna caracterizada por el avanzado desarrollo económico, político, tecnológico y cultural, ha permitido, entre otras cosas, un rápido y amplio acceso a la información, aspecto que permea también a la escuela. Sin embargo, sociedad y escuela han olvidado en la carrera del rápido desarrollo, una de las principales necesidades humanas, su dimensión emocional. Esta necesidad, insuficientemente atendida en la educación formal, es una de las causas de muchos problemas de la sociedad actual, lo que supone un analfabetismo emocional que se traduce en los altos índices de intolerancia, estrés, agresión, violencia física y verbal, ansiedad, entre otras actitudes y comportamientos, reflejados en hechos cotidianos (Bisquerra, 2008).

Ante la necesidad de atender a este aspecto, surge la educación emocional como propuesta de desarrollo para la prevención y manejo de las emociones negativas y la autogestión de emociones positivas que favorezcan un mejor clima de convivencia. Estudios sobre la fisiología de las emociones (Psicología Cognitiva), investigaciones sobre otras formas de

Inteligencia Humana (Gardner, 1995, Sternberg, 1997) y el impacto de la inteligencia emocional en el comportamiento (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1990), son apenas reveladores de la urgencia de lo emocional en los contextos educativos actuales.

Las emociones hacen parte del ser, recrean su existencia, influyen en su identidad y sean éstas positivas o negativas requieren ser educadas a favor de su bienestar. La conciencia y educación que se le da a la dimensión emocional, transforma el modo de reaccionar del ser humano frente a su entorno, preparándolo para vivir mejor. En un mundo post-industrial, sugiere Casassus, es indispensable acceder a la inteligencia y la fuerza vital que nos aportan las emociones (2007, p.24).

La educación emocional es un concepto nuevo que tiene su origen en la neurociencia, como respuesta a las diferentes maneras en que el cerebro aprende, y puede entenderse como la vía o el camino que permite el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito educativo a través de unas competencias específicas. Es importante recordar que la inteligencia emocional sigue siendo un constructo hipotético de la Psicología, mientras que la educación emocional, dado su campo de acción, ha sido una preocupación de interés científico. (Bisquerra & Pérez, 2007).

La educación emocional pretende reconocer el poder de las emociones y se hace posible a través del desarrollo de competencias emocionales, por tanto conviene establecer una distinción entre estos dos conceptos.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el

desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p. 243).

Es importante señalar en esta definición, el énfasis en la relación existente entre la cognición y la emoción como aspecto importante en el desarrollo integral, pese a que la realidad de la escuela ha perseverado en seguir procesos académicos y ha tenido que pagar un alto precio por ello. Los conflictos escolares causados por comportamientos inadecuados de los niños y jóvenes dejan en evidencia que es necesario integrar la dimensión emocional a todos los procesos académicos.

Como lo plantean Mayer, Roberts & Barsade (citado en Jiménez & López, 2009), la dimensión cognitiva y la emocional están directamente relacionadas, de tal manera que el desarrollo de una influye en la otra y viceversa. Actualmente, la postura racionalista extrema, que consideraba la cognición y la emoción entidades dispares y diametralmente opuestas, ha quedado relegada; de tal manera que el interés por la dimensión emocional, especialmente en educación, requiere cobrar su valor e importancia; de allí, el interés por el desarrollo de procesos que promuevan la educación emocional.

Al respecto, educar las emociones de los niños y jóvenes que ingresan a la escuela, se convierte en un elemento esperanzador para la construcción de relaciones sociales saludables, en tanto permite el desarrollo de autonomía, expresión, regulación y autogestión de los recursos cognitivos y emocionales que estén a su disposición.

Es en este concepto en el que la pedagogía toma parte, entendida como reflexiva, crítica y transformadora. La pedagogía ayuda al análisis y construcción de aquellos criterios

necesarios en la fundamentación de un modelo de desarrollo humano. La pedagogía parte precisamente de la existencia del ser humano y de su contexto. Al no ser propiedad exclusiva de la educación, la pedagogía se ocupa de manera más amplia de aquellos procesos humanos que inciden en su propia formación, en este sentido, la educación emocional².

La Educación emocional requiere para su promoción, del desarrollo de Competencias Emocionales, y éstas son entendidas como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22)

Así, educar la emoción es favorecer el crecimiento personal, es aprender a “ser”, es tomar conciencia, es madurez, equilibrio, es desarrollo de habilidades sociales, características que en su conjunto, hacen parte de la dimensión psicoafectiva del ser humano. Por tanto, si la concepción de ser humano que tiene la escuela es la de un sujeto histórico - social, cuya misión en el mundo trasciende su mera existencia, en tanto este ser se desarrolla, se forma, se reconoce, se reflexiona en un proceso individual y colectivo, se hace necesario dar prioridad al conocimiento y manejo de las emociones a través del desarrollo de competencias emocionales.

Por lo tanto, el objetivo de la educación emocional es formar para la vida, en el sentido de desarrollar en el individuo habilidades sociales que no están incluidas en los currículos de la escuela y que urgen en el marco de las relaciones interpersonales para la sana convivencia en la familia, en la escuela y en la sociedad en general. “La finalidad de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a afrontar mejor los retos de la vida y como consecuencia aportar un mejor bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p.17).

² Aporte dado por el profesor Diego Villada durante el seminario de Realidades y relaciones II, en la Maestría de Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira.

En este orden de ideas, la capacidad de reflexionarse y de tomar conciencia, de vivir responsablemente y con un profundo sentido de la ética, de sentirse libre y tomar decisiones acertadas, de convivir con y para el otro, son aspectos que toda escuela humanista desearía formar y ver hecha realidad en sus estudiantes. La Educación emocional dignifica al ser humano en la medida en que atiende sus necesidades esenciales, su dimensión socioemocional y mejora las relaciones los demás.

En este sentido, las concepciones tradicionales del aprendizaje son renovadas por la educación emocional, quedando claro que la dicotomía razón-emoción requiere ir cerrando su brecha, complementándose una a la otra, a favor del desarrollo de un ser humano integral.

Por otra parte, desde un enfoque ético, Marina reconoce la educación emocional como “un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales” (2005, p.27). En este sentido, se defiende la idea de que educar las emociones no es un asunto exclusivo de la psicología y en cambio refuerza el papel de la pedagogía. Propone además el paso desde el sentimiento a la ética como vía privilegiada de construcción de las relaciones sociales para la sana convivencia, en tanto favorece la autoestima y promueve la sensibilidad por el otro.

No obstante, educar para la vida y para aprender a ser en y con el otro, son los objetivos cúlspide de la Educación emocional. Siguiendo a Bisquerra (2000), los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones e identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.

- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas y desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de auto motivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir, gestionar los conflictos de forma positiva.

El panorama global de los objetivos que se plantea la Educación Emocional, no está lejos de los deseos que todo maestro o formador incluyendo al estrictamente academicista, quieren lograr en sus estudiantes, de una forma u otra todos los seres humanos, en todas las culturas, anhelan el bienestar social.

Como se mencionó anteriormente, los objetivos de la Educación Emocional requieren el desarrollo de competencias para ser alcanzados, de allí surgen las competencias emocionales como camino para la apropiación y desarrollo de las habilidades sociales claramente evidenciadas en los ideales que proponen estos objetivos.

El concepto de competencias emocionales, refiere algunas discrepancias; algunos autores prefieren llamarles competencias afectivas, otros optan por competencias socio-emocionales. Lo que es claro, es que las competencias emocionales son un subconjunto de las competencias socio-personales (Bisquerra& Pérez, 2007) y siguen siendo un constructo de interés en la investigaciones de corte psicológico y educativo.

El conocimiento de las habilidades emocionales, sugiere varias miradas en la conceptualización de las competencias emocionales. Luego de numerosos estudios e investigaciones al respecto, Bisquerra define las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (2003, p. 22). Adicionalmente, a este

constructo han antecedido y se han sumado otros autores en la descripción de esas capacidades o habilidades.

Como antecedente significativo, Salovey & Sluyter (1997), establecen que la cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, y autocontrol, son las dimensiones que conforman las competencias emocionales, descripción que concuerda con el concepto de inteligencia emocional, definido por Goleman (1995), quien clasifica en cinco dominios – autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales a las competencias emocionales. Años más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), plantean cuatro dominios -conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones como las cuatro habilidades que suponen las competencias emocionales.

Lo anterior apoya la rigurosidad del constructo emocional, al plantear las habilidades o capacidades emocionales en términos de competencias con el fin de favorecer su desarrollo en la escuela. De esta manera, y a medida que se avanza en las investigaciones será posible conceptualizarlas de forma más concreta y observable, puesto que al hablar de competencias, se hace referencia en el sentido más pragmático al nivel de desempeño de una persona con relación a lo que es capaz de hacer con sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Esto significa, que las competencias son observables, demostrables, evidentes, efectivas, útiles y en términos generales son representativas porque son coherentes con lo que se ocupan así como adquieren valor e impacto sobre el comportamiento humano, por lo tanto son la evidencia de los aprendizajes (Villada, 2007).

Para el propósito de esta investigación se tomó la descripción de Bisquerra, quien ha dedicado más de 10 años al estudio de las emociones y a quien se le atribuye el paso de la inteligencia emocional a la educación formal y no formal a través de la llamada Educación

Emocional. En este sentido, las competencias emocionales se constituyen en una estrategia de acción futura hacia la promoción de ciudadanos mucho más sanos afectivamente, con mayor capacidad de adaptación al contexto, capaces de afrontar positivamente las circunstancias de la vida cotidiana y con mayores probabilidades de éxito en sus proyectos.

Siguiendo a Bisquerra, las competencias emocionales pueden clasificarse en cinco grandes bloques, conciencia emocional, Regulación Emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y manejo de un puesto de trabajo, etc. (Bisquerra 2009, p. 147)

Gráficamente pueden representarse mediante el siguiente modelo pentagonal:

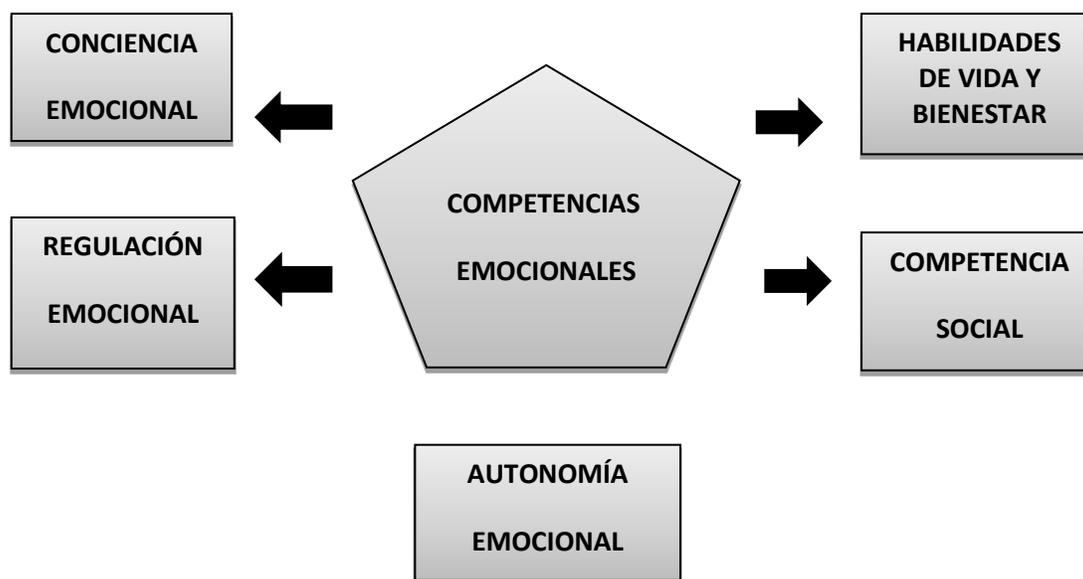


Figura 1. Modelo pentagonal de competencias emocionales.

Fuente: Bisquerra y Pérez, 2007, p.70.

Esta clasificación obedece a la definición no mercantilista de competencia y supone el desarrollo de la educación emocional en la escuela desde el horizonte de la ética.

La Regulación Emocional. La Regulación Emocional es uno de los componentes que desde las competencias emocionales está más asociado al control de la impulsividad en los niños y niñas. Salovey & Sluyter, desde su descripción de las dimensiones básicas de las competencias emocionales, definen la Regulación emocional como autocontrol (1997, p.11). Mientras que Goleman en relación con la inteligencia emocional, la plantea como autoconciencia emocional, manejo de las emociones y automotivación (1995).

Continuando con Bisquerra & Pérez, la Regulación Emocional, se define como la “Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” En este concepto, se describe también la Regulación Emocional en cinco aspectos o indicadores:

- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
- Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás.
- Regulación Emocional: los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.
- Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida. (Bisquerra& Pérez. 2007,p.71)

En este sentido, el nivel de desempeño de la competencia en Regulación Emocional, puede ser determinado por el alcance de estos cinco indicadores propuestos, que permiten

visionar una estrategia para la identificación del nivel de desempeño en Regulación Emocional de aquellos niños, niñas y adolescentes en los que se evidencian conductas de impulsividad e inadecuadas relaciones interpersonales, con el fin de evitar juicios u omisiones, y en su lugar, medir sus subjetividades desde instrumentos confiables y pertinentes que a posteriori, sus resultados puedan ser relacionados y comparados con comportamientos y actitudes observados en la convivencia escolar para sugerir rutas de acción pedagógica en el ámbito escolar.

Desarrollo socio emocional de los niños, niñas y adolescentes entre los 11 y 15 años.

Es importante recordar que el desarrollo socio emocional va manifestando el crecimiento y desarrollo de habilidades que le permiten a los seres humanos expresar sus emociones e interactuar con los demás de forma diferenciada en diferentes etapas, desde su nacimiento hasta lo largo de su vida. (Bisquerra, 2000)

De allí la importancia de gestionar, desde la escuela, recursos que favorezcan el autocontrol o la Regulación Emocional desde temprana edad. Al respecto, Palacios & Hidalgo afirman que

En la primera infancia, los adultos influyen en el control de las emociones que tienen los niños que están a su cuidado, luego, a medida que los niños crecen, este control externo de las propias emociones tiene que ir transformándose en un proceso de autocontrol, mediante el que los niños aprenden a evaluar, regular y modificar, si es preciso, sus propios estados emocionales, (1999, p.370).

En esta perspectiva, la Regulación Emocional vista como una competencia o habilidad, permite señalar que, ya que la mayor parte de comportamientos que aprenden los niños lo hacen de sus padres y maestros, son ellos mismos a través de la educación los llamados a facilitar los recursos para un adecuado manejo y control de las emociones, lo que implica estar informado o

conocer cómo funcionan. Lejos de ser una propuesta represiva, el desarrollo de la Regulación Emocional permite un control de las emociones sin exagerarlas o evitarlas.

Sin embargo, es necesario comprender que el desarrollo emocional se manifiesta en forma diferente en cada etapa de la vida, así mientras en un niño entre los 10 y los 12 años (pre adolescencia) se evidenciará un gran crecimiento social, en otro de 2 a 4 años lo que se observará es una dependencia de sus padres o cuidadores en cuanto a su afecto y protección. En este sentido, el aspecto emocional de los preadolescentes estará mediado por sus relaciones interpersonales con sus pares a diferencia de los de 2 a 4 años que dependen emocionalmente de sus padres.

Ya que las relaciones con sus amigos son trascendentales en esta etapa de pre adolescencia, lo que ocurre en ellas les afectará emocionalmente. Por esta razón a veces se les verá alegres y en otras ocasiones desanimados.

En López & Arango (2005, p.121) se describen brevemente los cambios característicos de un preadolescente, teniendo en cuenta que:

- Puede volverse desordenado y le molesta que los adultos le exijan en este sentido.
- Sufre por cosas que a los adultos pueden parecerles superficiales.
- El estado de ánimo se altera con frecuencia.
- Las relaciones más importantes son ahora con los amigos y compañeros; las relaciones con la familia pasan a segundo plano.
- Empieza a criticar con frecuencia a sus padres y mayores, y a buscar cómo mortificar a sus hermanos.
- Se irrita por cualquier cosa.
- Siente miedo de hacer el ridículo.

- Le cuesta trabajo concentrarse, decrece su rendimiento escolar.
- Puede manifestar mucha violencia y descontrol, especialmente al final de esta etapa.
- No sabe que está ocurriendo pero siempre cree que es él quien tiene la razón.
- Sabe lo que no quiere ser, pero tiene grandes dudas sobre lo que quiere ser.
- Aún no es muy significativa la presencia de compañeros del otro sexo.
- Tiene menos admiración por la autoridad y sabiduría de los padres.
- Hace cosas que molestan a los padres como expresión de rebeldía a la autoridad de éstos.
- Muestra falta de confianza y vulnerabilidad.
- Aún no tiene criterios bien formados y no está preparado para enfrentar muchas situaciones.
- Se desmorona si alguien lo rechaza.
- Experimenta desacuerdo y desilusión con respecto a los amigos, los padres o el colegio.
- Protesta si le ponen horario de estudio, expresa su incomodidad por las recomendaciones de los padres y algunos reaccionan con respuestas fuertes que a veces hacen sentir a sus padres como si estuvieran perdiendo su amor.

En esta descripción, es importante enfatizar en la importancia de las relaciones sociales entre pares, los cambios repentinos del estado de ánimo, las manifestaciones de violencia y descontrol y la falta de criterios para enfrentar situaciones, pues son los aspectos más asociados con la Regulación Emocional. Así, recordando que las emociones son aprendibles y por tanto educables, una apertura al desarrollo de competencias emocionales en la escuela puede favorecer aquellos aspectos que por la edad son más complejos en la etapa de la pre adolescencia.

Emociones y convivencia escolar. Dentro del entramado de las emociones, también es preciso revisar su incidencia en el terreno de la convivencia escolar. Las conductas humanas

tienen un fuerte componente emocional que se puede desplegar de diversas maneras, ya sea a favor o en contra de la convivencia, la cual abordada desde el contexto escolar, se define hasta llegar al reconocimiento de su influencia y valor para los procesos educativos.

Según el diccionario de la Real Academia Española, la palabra convivencia significa “acción de convivir” y el término convivir procede del latín *convivĕre*, que significa “Vivir en compañía de otro u otros”. Por otra parte, la palabra escolar que hace referencia a la escuela, proviene del latín *Schola*, y este del griego *σχολή* que significa “establecimiento público donde se da a los niños cualquier género de instrucción primaria”. También es la “enseñanza que se da o que se adquiere” (Diccionario de la Lengua Española, 2012).

En este orden, la convivencia se concibe como

La capacidad de las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca, comunicándose y creando un proyecto común de convivencia; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros. (auladeconvivencia.com, párr.4)

Por lo tanto, en el ámbito educativo, hace alusión a

La acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. (Ley 1620 de 2013)

Esto significa que el objetivo de aprender a vivir juntos debe ser una constante en la enseñanza y el aprendizaje de todas las instituciones educativas, donde es responsabilidad de

todos sus integrantes (docentes, estudiantes, padres de familia, directivos, comunidad, auxiliares administrativos) generar ambientes de participación, confianza, justicia y respeto mutuo, tanto para la promoción de los valores sociales como para el ejercicio de los derechos y deberes en aras del desarrollo humano de las personas.

En la medida en que se desarrollen procesos para la convivencia escolar, también habrá aportes significativos al ejercicio de la democracia y a la construcción de ciudadanía en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, al mismo tiempo que se produzcan estrategias desde la escuela para la disminución de los factores de riesgo y la prevención de la violencia que tanto afecta las relaciones interpersonales en el contexto actual.

En este sentido, la escuela puede actuar desde un enfoque formativo como lo expresa el Sistema Nacional de Convivencia Escolar:

El enfoque formativo contiene una dimensión preventiva expresada en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten formar individuos capaces de tomar decisiones con autonomía y responsabilidad y de anticiparse a las situaciones que amenazan o alteran la sana convivencia. En este sentido, la dimensión preventiva implica superar la noción del riesgo, no se limita a informar o prohibir, sino que apunta a formar para actuar anticipadamente y sobre todo para la vida en sociedad (Gómez, 2013, p.19).

Durante los últimos años, han ido surgiendo voces de intelectuales y educadores que, desde diferentes perspectivas y usando diversos medios, han resaltado no solo que fomentar la convivencia debe ser uno de los aspectos nucleares de la tarea educativa del siglo XXI, sino que la escuela, como escenario en el que se producen continuas interacciones y en el que el alumnado emplea gran parte de su tiempo, se presenta como un ámbito social idóneo para «aprender a vivir

juntos». J. Delors (1996), J. C. Tedesco (1995), E. Morín (1999), junto a numerosos profesionales de la pedagogía, así lo han dejado escrito en múltiples publicaciones e investigaciones. (García, Laura & López, Ramón. 2009, p. 533)

En el ámbito escolar, también se requiere revisar las diferentes formas en las que se expresan los conflictos y dificultades propios de la vida en sociedad, con el fin de identificar las posibles causas y consecuencias que se pueden derivar de las conductas violentas, y con el fin de proponer soluciones más idóneas ante los problemas que ofrece la cotidianidad de la escuela. Al respecto, se presenta la siguiente tabla que ilustra diversos tipos de situaciones violentas que se pueden presentar:

Tabla 2. Tipos de situaciones violentas

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Conducta agresiva	Estrategia de resolución de problemas interpersonales empleada para conseguir un objetivo personal (proactiva) y en respuesta a una agresión (reactiva).
Agresión	Acto agresivo de intensidad y efectos dañinos, generalmente sin justificación, que es valorado negativamente.
Violencia interpersonal	Tipo particular de agresión dirigida hacia personas, se entiende que en el seno de relaciones establecidas.

Conducta bullying	Maltrato hacia iguales insidioso y maligno. Es un tipo particular de agresividad proactiva.
Conducta agresiva antisocial	No se ajusta a las normas y tiene graves consecuencias para el desarrollo del individuo. Es un problema externalizante.
Violencia escolar	Agresiones de mayor o menor intensidad y gravedad que se dan en los contextos escolares, dirigidas hacia personas, propiedades y otras.

Fuente: Trianes, A. Sánchez & A. Muñoz. Educar la convivencia como prevención de violencia (2001, p. 3).

Los diferentes tipos de manifestaciones de la violencia, definidas en la tabla anterior, pueden llegar a presentarse en cualquier institución educativa, con mayor prevalencia en aquellos contextos socioculturales donde los ámbitos familiar y comunitario están permeados por un conjunto de necesidades insatisfechas que acrecientan el riesgo de distanciar, al interior de la escuela uno de sus principales fines, como es formar "...en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad." (Ley 115 de 1994) y por el contrario generar crisis y tensiones en las dinámicas relacionales, muchas veces naturalizadas o materializadas en experiencias de omisión a las normas del manual de convivencia y en otros casos en signos marcados de violencia escolar, entendida como

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. García (2008 citado en Echeverry, Gutiérrez, Ramírez & Morales, 2014, p.123)

Lo cual se manifiesta en conflictos, agresión física, agresión verbal, intimidación, acoso escolar, agresión relacional, entre otros (Gómez, 2013, p.p. 250-252).

A nivel institucional, los entes educativos deben propender por la promoción de hábitos saludables para la convivencia escolar, que ayuden a prevenir y mitigar esta clase de conductas disruptivas que al mismo tiempo afectan el horizonte de la educación como “...un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de 1994), sustentada desde los derechos fundamentales, pero que deben hacerse visibles en las prácticas pedagógicas.

- Tal y como lo establece el decreto 1963 de 2013, el cual reglamentó la ley de Convivencia Escolar, los manuales de convivencia deben incluir aspectos relacionados con el manejo de conflictos, conductas que afectan la convivencia y los derechos humanos, involucrando incluso la participación de la familia; entre estos aspectos están
- La identificación y valoración, teniendo en cuenta el contexto para reconocer las situaciones que afectan la convivencia en la institución educativa
- Las pautas y acuerdos que han de contemplar los miembros de la comunidad educativa
- La clasificación de dichas situaciones con base en el impacto generado en las relaciones interpersonales

- Los protocolos de atención integral para cada situación
- Las acciones pedagógicas que promuevan la convivencia escolar, prevengan y atiendan diferentes situaciones que la afectan así como el fortalecimiento del clima escolar.
- Las diferentes formas pedagógicas de promocionar y socializar el manual de convivencia, con prioridad a los padres de familia y acudientes de los estudiantes (Gómez, 2013, p.p. 243-244).

A sí mismo, la ley 1620

En su desarrollo exige la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y del Manual de Convivencia. ((2013, p. 11).

Sin embargo, no basta con la elaboración de documentos normativos, en palabras de Bisquerra, se debe “considerar las normas no como un fin en sí mismo, sino como un medio para la convivencia” (2008, p.107) y en este sentido es pertinente aportar propuestas concretas y contextualizadas, que identifiquen y fomenten competencias para la vida en sociedad, y por consiguiente, en beneficio de una convivencia tangible desde la escuela y con proyección a la sociedad.

Finalmente, es importante resaltar la relación entre emociones y convivencia en los procesos pedagógicos, ante lo cual, Bisquerra plantea que

A convivir se aprende (...) La convivencia exige una serie de competencias personales y sociales que no vienen dadas por la naturaleza, sino que hay que adquirirlas a través de la educación. Entre ellas el respeto, escuchar, diálogo, empatía, asertividad, negociación, regulación emocional (sobre todo en situaciones de conflicto), mantener la calma, responsabilidad, solidaridad... (2008, p.91)

Lo anterior, evidencia que en la relación emoción-convivencia, la escuela requiere estrategias alternas a las punitivas para la resolución de conflictos.

En síntesis, como lo expresa Ortega 2000 “la mejor forma de prevenir la violencia es educar para la convivencia” (citado en Bisquerra, 2008. P. 92).

Contexto Investigativo

La institución educativa Compartir Las Brisas está ubicada en el barrio Las Brisas, perteneciente a la comuna Villasantana, al oriente del Municipio de Pereira. Esta comuna la conforman otros barrios como Tokio, El Danubio, El Remanso, Intermedio, Las Margaritas, Guayabal, la vereda Canceles y demás sectores que suman un total aproximado de 16.569 habitantes correspondientes al 4,6% de la población del municipio Pereira Risaralda, estratificados socioeconómicamente en los niveles 1 y 2, es decir bajo-bajo y bajo, ubicados en un sector popular, con bajos ingresos económicos y viviendas construidas por proyectos de interés social o invasiones en zonas de riesgo físico y ambiental; aunque según fuentes del DANE (2005), la mayoría de las viviendas, es decir alrededor del 88,9%, son casas que cuentan con los servicios públicos básicos de energía, acueducto y alcantarillado, habitadas en promedio por 4,2 personas por hogar, presentándose en muchos casos hacinamiento por dos causas significativas como es el crecimiento de la población y/o la capacidad de infraestructura, es decir, “ la relación entre el número de personas en una vivienda o casa y el espacio o número de cuartos disponibles” (Spicker, Álvarez & Gordon, s.f, p.152).

Otro aspecto a nivel demográfico, según el último censo poblacional indica que el mayor porcentaje de la población se concentra en las mujeres con un 51,8% con relación con

relación al total de hombres que es del 48,2%. No obstante, la mayor proporción del género masculino,

Tiende a ubicarse alrededor del 51% en la población menor de edad, situándose en bajos niveles para los rangos de edad entre 15 y 24 años alrededor del 46%” , situación que sumada al índice de violencia “...evidencia la alta probabilidad de mortalidad masculina en esta etapa de la juventud, volviendo a bajar para las personas entre 40 y 44 años, lo que igualmente permite inferir la dinámica y vulnerabilidad presentada en estos rangos de edad para los hombres (Alcaldía Social de Pereira, 2006, p.2).

A nivel general, en Villasantana el 45% de la población es menor de 20 años, una cifra significativa de población joven en comparación con el resto de la ciudad, con lo que se estima un gran porcentaje de población en edad escolar y por consiguiente la presencia de varias Instituciones Educativas para atender a sus necesidades, encontrándose que el 26,6% de la población de 3 a 5 años, el 85,1% de la población de 6 a 10 años y el 74,9% de la población de 11 a 17 años asiste a un establecimiento educativo formal. No obstante cabe acotar que el nivel educativo que prevalece en toda la población está básica primaria, completa e incompleta, lo que indica un nivel relativamente bajo de formación pero con avances en términos de analfabetismo, rescatando que el “El 87,6% de la población de 5 años y más de la Comuna Villa Santana sabe leer y escribir” (DANE, 2005).

A nivel socioeconómico, es marcado el índice de desempleo y la ocupación en trabajos informales como el comercio ambulante tanto al interior de la zona como fuera de ella. Otras personas están empleadas bajo contratos a término fijo o temporales. En los hombres la ocupación se ve reflejada en trabajos como la construcción, la venta de mercancías y en las

mujeres es usual el trabajo doméstico, en restaurantes o como operarias de máquina en fábricas y maquilas. En ambos coincide la venta informal de diferentes clases de alimentos, como forma de generación de ingresos para la manutención de sus familias por medio del llamado rebusque.

Al interior del barrio Las Brisas, por ejemplo es común observar actividades económicas del sector comercial como tiendas y supermercados, que suministran productos de la canasta familiar y otros servicios a menor escala que atienden las necesidades más básicas de la comunidad, como droguerías, peluquerías y almacenes.

En este orden de ideas, a nivel social, tanto en Las Brisas como en los demás sectores de la comuna, la población está tipificada en situación de mayor vulnerabilidad social, lo que implica que la existencia de un sinnúmero de características poco favorables, hostiles o de escasos recursos en el contexto, convierta a sus habitantes en personas con mayores factores de riesgo, que redundan en problemas sociales, económicos, familiares y culturales como la inseguridad, el desempleo, la prostitución infantil, el microtráfico, el reclutamiento de menores, la presencia de grupos armados ilegales, el maltrato infantil, el bajo nivel educativo, las muertes violentas, que hacen que en su dinámica personal y colectiva, se vean afectadas las relaciones de convivencia ciudadana.

Otros estudios recientes realizados por Escárraga, López y Quiroz en el año 2014, sobre la caracterización etnográfica de la comuna Villasantana, complementa que además de estos problemas, existen otros factores de riesgo que son considerados por los padres de familia, de mayor relevancia y preocupación; estos son el consumo de sustancias psicoactivas, la participación de los jóvenes en grupos delincuenciales, la pobreza como estancamiento social, la estigmatización social, el asistencialismo, el abuso sexual, la violencia intrafamiliar como secreto y el consumo de sustancias psicoactivas como factor de riesgo prevalente y latente sobre

todo para los niños y los jóvenes, quienes inevitablemente son espectadores cotidianos de este fenómeno.

Cabe resaltar además que la gran mayoría de las familias que viven en la comuna, llegaron por motivos de desplazamiento forzoso de diferentes zonas del país como Chocó, Caldas, y Risaralda así como por reubicación dado el riesgo físico y ambiental de sus viviendas en sectores de la Ciudad como la antigua Galería, El plumón y Nacederos, por lo que al mismo tiempo es importante resaltar una variable socio-cultural en la comuna como es la presencia significativa de grupos étnicos, entre los cuales se encuentran los indígenas EmberaChamí provenientes de municipios como Riosucio Caldas, Mistrató, Quinchía y Pueblo Rico Risaralda y la comunidad afrodescendiente, donde aproximadamente el 5,1% se auto reconoce como tal, siendo por lo general originaria de diferentes zonas del Chocó. Estos grupos están asentados principalmente en los barrios Las Brisas, Tokio y el Remanso, evidenciando así una comunidad con otras características de orden etnográfico que la hacen aún más diversa y compleja para su comprensión, en vista de su mixtura racial y cultural.

Para concluir, es importante mencionar la variable familiar en términos de su estructura y dinámica relacional, donde se identifican además de la familia nuclear, una gran prevalencia de otras tipologías como las familias extensas, es decir, varias personas de diferentes generaciones que comparten habitación y funciones, generalmente está compuesta por los padres con o sin hijos y otros parientes; las familias monoparentales, es decir uno de los padres con sus hijos, con mayor frecuencia en esta comunidad es la madre; y familias reconstituidas donde se reúnen personas que tuvieron anteriores vínculos maritales y forman uno nuevo, incluyendo a los hijos de uno o de ambos padres, por lo que es frecuente mayor cantidad de hijos, surgiendo así otra reconfiguración de la nueva familia y de las relaciones parentales.

En Villasantana muchas de estas familias son resultado de las diferentes situaciones sociales ya mencionadas que han dejado niños y niñas sin padre a causa por ejemplo de las muertes violentas, otros porque están en situación de cárcel o mujeres con embarazos a temprana edad que se convierten en madres solteras, inician nuevas relaciones o retornan a sus hogares de origen. El factor económico también incide cuando por falta de recursos se ven obligados o cohabitar varias familias en una misma vivienda, cuyo equipamiento y espacio físico no es siempre suficiente, generándose con ello una condición de hacinamiento.

Por su parte, fenómenos como la migración se presentan con menor incidencia en la comuna, donde solo el 4% de los hogares la reportan. No obstante es otra de las causas de la reorganización familiar, dado los padres o alguno de ellos viaja a otro país en busca de empleo u otras razones, los hijos habitualmente quedan al cuidado de sus familiares, tíos, abuelos o hermanos mayores.

Bajo esta dinámica, a la Institución Educativa Compartir Las Brisas, llegan alrededor de 900 niños, niñas y jóvenes entre los 5 y los 18 años de edad, pertenecientes a los diferentes barrios de la comuna; estos estudiantes están inscritos en los niveles de preescolar, primaria y básica secundaria en ambas jornadas escolares.

Por lo tanto, la escuela como un espacio genuinamente humano en el que se encuentran contenidos y saberes, también es un lugar donde confluyen vidas, historias, sueños, emociones, afectos, sentimientos y expresiones de estos estudiantes, que se ven reflejados en su comportamiento social, en sus modos de relacionarse con sus pares y maestros en una difícil tarea de aprender a vivir y a construir juntos.

En la escuela se perciben vicisitudes, necesidades y crisis, producto de hogares disfuncionales y de las realidades sociales ya descritas que evidencian además, cierto grado de

indiferencia por parte de las políticas sociales del Estado, acrecentándose una predisposición a la violencia, la intolerancia, la agresión y a la falta de sentido y proyecto de vida de gran parte de los estudiantes. Empero, como es el escenario educativo al que se le demanda la formación, la ética y la educación de los niños, niñas y jóvenes de Colombia, no debe ser por tanto, indiferente a la(s) realidad(es) que permean la comunidad educativa.

De esta manera, en las experiencias pedagógicas que se tejen desde las dinámicas de la escuela, tanto al interior del aula como en los ámbitos culturales circundantes a ella (tiempos recreativos, momentos comunitarios, espacios de lectura, relaciones entre pares y con docentes, atención a padres de familia y otros procesos de participación escolar) se ha observado como el ambiente institucional, en constantes ocasiones, se torna incongruente en las interacciones de sus miembros, en comparación con los objetivos y lineamientos que en el marco de la convivencia se han planteado como metas para el mejoramiento de la educación en Colombia, entre ellos

Fomentar y fortalecer la educación (...) para la paz, las competencias ciudadanas, (...) la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos; garantizar la protección de los niños, niñas y adolescentes en el espacio educativo , y (...) fomentar mecanismos para la mitigación y prevención de situaciones la violencia escolar, entre otros que dispone en el país, el sistema nacional de convivencia escolar (Ley 1620 de 2013, p.p. 3 – 4)

No obstante, la experiencia misma da a conocer, particularmente en el trabajo con los estudiantes, los conflictos y las disparidades permanentes y multicausales en un espacio de socialización, lo que amerita un fortalecimiento tanto de los procesos pedagógicos como de las competencias de las personas para ser más tolerantes, respetuosas, participativas e igualitarias;

esto es, la forma en que son capaces de aplicar sus saberes a las relaciones interpersonales en su cotidianidad.

En este punto, es importante que los procesos intra e interpsicológicos (intra o interpersonales)³ sean identificados en la escuela antes de emprender el desarrollo de una estrategia o proyecto relacionado con el mejoramiento de la convivencia, pues hay una serie de factores internos y externos que en las personas se manifiestan de diferentes formas o comportamientos.

Es así como en la Institución Educativa Compartir las Brisas se ha encontrado que, similar a otros contextos educativos, la escuela actúa como una sociedad a escala, caracterizada por la convergencia de personas que se diferencian en sus niveles social, familiar y cultural; con distintos modos de pensar, de sentir, de leer su propia realidad y la de los demás. Sumado a esto, las situaciones desfavorables del contexto socio cultural y familiar que circunda a la institución y a sus integrantes, intervienen de manera decisiva en los problemas de convivencia que se presentan al interior de la escuela.

En este sentido, surge una mayor preocupación por el comportamiento de los estudiantes, donde se han observado recurrentes situaciones de tensión, conflicto y en ocasiones de manifestaciones violentas a nivel físico y psicológico, especialmente entre pares, puesto que muchas de las prácticas y hábitos de los niños, niñas y jóvenes, son el resultado de sus propias vivencias socio-familiares, caracterizadas reiteradamente por situaciones ya develadas e incluso

³ Cuando se habla de procesos intra e interpsicológicos cabe resaltar que se aborda desde la psicología Vigotskiana, la cual hace un especial énfasis en el desarrollo del individuo a partir de la interacción social y cultural, pues sólo a través de ellas es posible un verdadero avance en la estructura del pensamiento. De este modo, para Vigotsky son esenciales las relaciones interpersonales o interpsicológicos y posteriormente afianzar el plano de lo intrapersonal o intrapsicológico.

naturalizadas como el abandono, el abuso sexual, el maltrato físico y verbal, la inadecuada nutrición, la ambigüedad en la autoridad parental, el expendio y consumo de sustancias psicoactivas por parte de familiares, amigos o de los mismos niños y jóvenes, la discriminación social, el abandono parcial y total, que son además factores de riesgo para su desarrollo psicológico y social.

Es así como llegan a la escuela niños y jóvenes que se observan impulsivos, con baja autoestima, bajo nivel de tolerancia a la frustración, irritables, opositores a la norma, inatentos en clase, descuidados con sus deberes escolares, que recurren a la agresión verbal y/o física para solucionar conflictos, poco asertivos, con incapacidad para generar empatía y algunos ya identificados por situación de consumo de sustancias psicoactivas como la marihuana. Por el contrario también se observan estudiantes pasivos que se abstienen de expresar sus emociones, necesidades e inconformidades abiertamente por temor, timidez o dificultades en su comunicación como otros que se socializan poco o se aíslan de sus compañeros, lo cual es tan significativo abordar como parte de los procesos emocionales y sociales, necesarios para la convivencia.

Dichas dificultades, se han observado con mayor atención en los estudiantes de grado sexto, cuyas edades oscilan entre los 10 y los 13 años en la mayoría de los niños y niñas, sumado a otro grupo significativo de jóvenes entre los 14 y los 15 años, los cuales son considerados - para el sistema educativo-, como estudiantes extra edad con relación al nivel escolar que cursan. Acotando, es en este nivel donde se presenta uno de los índices más altos de conflictos escolares, llamados de atención recurrentes, problemas de autocontrol, fracaso escolar, remisiones a psico-orientación, sanciones, ausentismo y deserción escolar.

Ahora bien, en cuanto a la forma como se abordan estos asuntos desde el marco operativo institucional, se ha encontrado como algunos de los procesos para el manejo de la convivencia escolar, son herramientas importantes para la resolución de los problemas de convivencia pero son insuficientes para una Institución educativa que profesa en su filosofía alcanzar un desarrollo humano y sostenible. Como por ejemplo, el debido proceso proporcionado desde las normas, las leyes de educación, el manual de convivencia y en general los diferentes recursos jurídicos y constitucionales para la protección de los derechos y el cumplimiento de los deberes de los estudiantes.

Antes de que se creara la ley 1620 en el año 2013, llamada “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar” la institución aún actuaba sobre la visión sancionatoria y de castigo según la dimensión de la falta (leve, grave o gravísima) pero sin desarrollar acciones de prevención, mitigación y atención de los factores de riesgo que originaban dichas transgresiones.

Más adelante, se realizan los ajustes pertinentes al manual de convivencia, teniendo en cuenta la ley 1620, la misión y visión institucionales así como tenía especial atención en los principios que demanda la ley 1098 de 2006 del Código de Infancia y adolescencia, que hace titulares de derechos a todos los menores de 18 años.

A partir de allí, se comienzan a tipificar las faltas como parte del trabajo de mejoramiento institucional, sin embargo, parte de los procesos de seguimiento y evaluación a estudiantes en los términos de la convivencia escolar se siguen quedando inconclusos o redundan en acciones inmediatistas y poco pedagógicas que obvian las causas mismas de las faltas y las particularidades del contexto.

A partir del año 2014 el colegio gestiona el apoyo de una profesional en psicología, en calidad de orientadora, para conducir, remitir y atender casos de convivencia escolar y otros asociados a la corresponsabilidad de la institución educativa en el marco de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, así como funciones consagradas en la ley.

Con este logro, se amplía el apoyo a la coordinación de convivencia y se ponen en funcionamiento los protocolos, que dan cuenta efectivamente de que la mayoría de las observaciones hechas a los estudiantes, apuntan a la falta de competencias emocionales como la Regulación Emocional, siendo esto desconocido u omitido por los docentes que carecen de herramientas y recursos para responder conjuntamente con los miembros del comité de convivencia. Además, son los docentes quienes permanecen mayor tiempo en el aula, observando las conductas de sus estudiantes, pero en términos generales, carecen de elementos efectivos y precisos para identificar problemas y tomar decisiones pedagógicas, no necesariamente procesuales y/o sancionatorias.

Por todas estas razones, surge la necesidad de indagar sobre ¿Cuál es la relación entre el nivel de competencia en regulación emocional y la competencia escolar de los estudiantes de grado sexto de la institución educativa Compartir Las Brisas?, identificando las principales características del contexto social e institucional, con ayuda de instrumentos cualitativos y cuantitativos, con el fin de aportar significativamente a los procesos de convivencia escolar y por ende, a un mejor desarrollo humano al interior de la escuela. En estos contextos de convergencia social, se precisa como acción determinante la re significación de la afectividad en los procesos de aprendizaje, y específicamente el favorecer el desarrollo de acciones y estrategias que fortalezcan las competencias emocionales, las cuales coadyuvan a incrementar los recursos psicológicos y los factores protectores en los estudiantes.

Referente conceptual

Justificación

Favorecer procesos de transformación social en la escuela como espacio socialmente privilegiado para ello, sugiere una concepción de ser humano ética e integradora. En este caso, se toma en cuenta el campo de las competencias emocionales, más exactamente de la Regulación Emocional, como un ámbito a través del cual se puede aportar al desarrollo integral del ser humano, ya que significa reconocer a los sujetos en todas sus dimensiones o componentes, y por lo tanto, comprenderlo en su complejidad.

Analizar la incidencia de las competencias emocionales en la convivencia escolar, es una tarea que debe asumir la escuela desde su labor pedagógica, ya que como institución educativa le corresponde satisfacer las necesidades que la sociedad va requiriendo no sólo en el ámbito del conocimiento para la producción y el trabajo, sino también en aras de ayudar a la formación de los niños, niñas y jóvenes en asuntos como la autoestima, la asertividad, la convivencia social, aspectos fundamentales para que la sociedad pueda preservarse no sólo en términos de su duración en el tiempo, sino también en términos de bienestar y de calidad para todos sus miembros.

En este sentido, Freire convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber, y de lo que deben hacer, en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad (2004, p.2).

El aspecto transformador que pretende desarrollar esta investigación es por lo tanto el emocional, más exactamente el nivel de desempeño para regular las emociones que tienen los niños, niñas y jóvenes en contextos escolares, y de qué manera el diagnóstico y valoración de esta competencia puede ayudar al reconocimiento de las condiciones particulares de cada estudiante, de tal manera que en situaciones de dificultad o de conflicto puedan tomarse decisiones oportunas y acertadas a favor de una formación humana que redunde también en beneficio de una *convivencia escolar* en la que imperen principios como la igualdad, la tolerancia y el trato justo. Este tipo de formación trabajado desde la escuela, busca también generar impactos positivos en ámbitos familiares y sociales, lográndose así el verdadero objetivo de la educación cuyo alcance debe sobrepasar el entorno estrictamente escolar.

El aprendizaje social y emocional ha estado relegado durante mucho tiempo de la familia y la escuela, y en cambio se ha dado mayor valor al desarrollo cognitivo de niños y jóvenes, asunto que se aleja de la esperada educación para el desarrollo integral (físico, intelectual, moral, social, emocional, entre otros), (Bisquerra 2000), y que se constituye en una posible causa de las dificultades de comportamiento que se evidencian en la escuela. Si bien es cierto que la dimensión cognitiva es fundamental en el desarrollo de los procesos mentales de los estudiantes, y que es influyente en la preparación para el campo productivo en aras de una formación integral con calidad, la *educación emocional* aparece como un desafío para la educación del siglo XXI.

Hace poco más de veinte años, se ha venido incluyendo el concepto de inteligencia emocional en el ámbito educativo para explicar la necesidad que tiene el ser humano de desarrollar habilidades sociales como competencias para mejorar la convivencia en la escuela y la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes; sin embargo, son pocos los estudios que a nivel

regional se han acercado al tema las emociones y al desarrollo de sus competencias en los espacios escolares.

Al respecto, la misión de la educación ha sido por mucho tiempo ofrecer al individuo y a la sociedad las herramientas necesarias para una formación que en la actualidad se conoce como “educación holística o integral”, la cual necesariamente incluye, además del aspecto académico, la dimensión psicoafectiva emocional, que en muchos espacios escolares ha sido relegada, pero que requiere de una especial atención e inclusión en todos los currículos institucionales.

Si bien es cierto que la dimensión cognitiva es fundamental en el desarrollo de los procesos mentales de los estudiantes, y que es decisiva en la preparación para el campo productivo, no es suficiente si lo que se pretende es lograr una formación más integral y menos instrumental; en este sentido, la educación emocional aparece como un desafío que debe ser asumido por todos los entes educativos si se quiere lograr una formación más humanizante.

En esta misma tendencia, se puede hacer referencia al informe realizado por el político europeo Jacques Delors para la UNESCO, en el que plantea cuatro pilares fundamentales para orientar los procesos educativos: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. De estos pilares, los dos últimos demuestran que no es suficiente con saber muchas cosas, sino que es necesario contemplar las relaciones con el otro en el ejercicio de ser y de convivir. Esto demuestra como a nivel mundial, existe una aspiración o tendencia, inicialmente desde lo teórico, a que por medio de la educación los individuos desarrollen y logren cada vez más una condición humana más dignificada y más dignificante.

El ser y el convivir están presentes de manera latente en toda sociedad, la cual acude a la educación como medio o estrategia para lograr unos fines que van desde la simple instrucción, hasta una visión más compleja que logre el desarrollo humano de una manera más integral. La

escuela entonces, se convierte no sólo en un medio para el desarrollo, sino también en un espacio genuinamente humano en el que se encuentran contenidos expresiones que determinan el comportamiento social de maestros y estudiantes que a diario se enfrentan a la tarea de aprender a vivir y construir juntos.

Por ende, el enfoque de este proyecto se centra en el campo de las emociones, particularmente en la Regulación Emocional, buscando aportar soluciones a los diversos conflictos que se pueden presentar a diario en la vida escolar, y cuyos orígenes pueden ser de orden psicológico, familiar, social, cultural. Sea cual fuere el origen de las diversas problemáticas que surgen en la escuela, lo cierto es que las emociones siempre estarán presentes en todos los seres humanos por su carácter innato y a la vez constitutivo de su naturaleza. Por ello, es importante volver sobre la dimensión emocional de los estudiantes, analizar cómo la falta de desarrollo en competencias emocionales puede incidir notoriamente en una relación deficiente consigo mismo y con los “otros”.

Como resultado, una persona que desarrolla competencias emocionales estará en capacidad de reconocer y expresar sus emociones de manera adecuada, tendrá mayor fortaleza para regular sus propias emociones de manera apropiada, de tal manera que los comportamientos violentos vayan disminuyendo en el quehacer escolar y cotidiano, dando paso al desarrollo de comportamientos más equilibrados y autónomos. El fortalecimiento de las competencias emocionales producirá en el individuo un mayor estado de bienestar que se traducirá en calidad de vida. Para lograr este propósito, es necesario realizar los respectivos diagnósticos que determinen las necesidades y fortalezas de la población a la que se le pretende ayudar en el mejoramiento de sus relaciones sociales.

El presente proyecto, está dirigido a determinar el nivel de desempeño de la competencia en Regulación Emocional de los estudiantes de grado sexto de la institución educativa Compartir las Brisas de la ciudad de Pereira, con el fin de favorecer los procesos de convivencia que en este grado particularmente se ven afectados con frecuencia. El cumplimiento de este objetivo también puede servir para medir el estado inicial de una población en su Regulación Emocional, así como los posibles cambios que ésta pueda presentar después de la aplicación de un programa en educación emocional.

Si se quiere llegar al desarrollo de competencias emocionales y a la medición del nivel de desempeño de una de ellas en una institución educativa, se hace necesario contar con las características particulares de dicha población, de tal manera que el diagnóstico sea preciso y arroje los resultados necesarios para realizar futuras intervenciones.

Sujetos

Los sujetos participantes en la investigación fueron en total 171 entre niños, niñas y jóvenes de grado sexto y séptimo, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, dado que en la práctica educativa se observó que entre estos estudiantes se presentaban mayores dificultades para la convivencia escolar, expresadas en intolerancia, agresión verbal y física, legitimación de la violencia entre pares, omisión de normas, y en general, bajo manejo de sus emociones (impulsividad, apatía, escasa comunicación asertiva, etc.).

Los sujetos seleccionados, pertenecen actualmente a los Barrios El Danubio, Las Brisas, Tokio, El Remanso y la Vereda Canceles de la Comuna Villasantana, ubicada al oriente de la

ciudad de Pereira, correspondiente a un estrato socioeconómico 1 y 2 y caracterizada por su alto riesgo de vulnerabilidad social.

Objeto de Investigación

Teniendo en cuenta el reconocimiento del contexto educativo como objeto de estudio y dadas las características identificadas en la dinámica de la convivencia escolar, que son susceptibles de investigar y transformar por su carácter problematizador, se plantea la necesidad Determinar el nivel de desempeño de la competencia en Regulación Emocional de los estudiantes de grado sexto de la IE Compartir Las Brisas y su relación con la Convivencia escolar, ya que son diversos los estudios realizados sobre el tema de la convivencia así como las estrategias para su mejoramiento desde el campo de las emociones, proyectado hacia programas, guías didácticas, talleres, charlas y/o capacitaciones desde la educación emocional y las habilidades para la vida.

Sin embargo, se ha encontrado que este conjunto de procesos y actividades han sido poco evaluados para medir su pertinencia e impacto o bien se han aplicado esporádica e intermitentemente en la institución educativa, lo que ha impedido un estudio detallado de la educación emocional (con sus distintas vertientes) y su incidencia en la convivencia escolar. De allí que se vislumbre la necesidad de un instrumento que no solo ayude al seguimiento de las acciones preventivas y protectoras para los estudiantes desde su esfera psicoafectiva y por consiguiente del fortalecimiento de sus habilidades pro sociales y sociales, sino también que se convierta en un protocolo del orden pedagógico para la reflexión y la toma de decisiones en los procesos de convivencia, de manera que se tengan en cuenta las necesidades de los estudiantes,

de su contexto social y en general de sus comportamientos, observados en las relaciones cotidianas con sus pares y docentes, para que se haga una comprensión más ética y socio pedagógica en los estudios de caso de convivencia y en aras de emprender acciones acordes, justas e integradoras con el debido proceso de los estudiantes.

Así mismo, se pretende que a través de esta prueba, más una previa caracterización socio-familiar y etnográfica, se identifique como propósito fundamental el nivel de desempeño de la competencia en Regulación Emocional de los estudiantes, y a partir de allí, se generen reflexiones pedagógicas en torno a los indicadores de Regulación Emocional que más necesiten fortalecerse. Por consiguiente, los instrumentos de medición, la caracterización, así como los resultados cuantitativos y cualitativos, pueden ser utilizados, interpretados y discutidos “Pedagógicamente” por los diferentes agentes educativos de la institución (Docentes, orientadores escolares, directores de grupo, coordinadores)dándole a los procesos de convivencia una mirada más contextualizada y por lo tanto, más humanizante en la praxis pedagógica.

Objetivos

Objetivo General

- Determinar el nivel de desempeño de la competencia en Regulación Emocional de los estudiantes de grado sexto de la IE Compartir Las Brisas y su relación con la Convivencia escolar.

Objetivos Específicos

- Caracterizar la población de estudiantes de grado sexto.
- Diseñar, validar y aplicar un cuestionario para medir la competencia en Regulación Emocional.
- Indagar sobre los comportamientos más frecuentes que afectan la convivencia escolar.
- Identificar el nivel de la competencia en Regulación Emocional y su relación con la convivencia escolar.

Propósitos

- Medir el nivel de desempeño en la competencia de Regulación Emocional como un aporte de desarrollo humano a la IE.
- Justificar la importancia de la educación emocional en la escuela.
- Trascender el papel de la educación en la formación de los niños y los jóvenes, generando virajes diferentes desde la convivencia escolar.

Hipótesis o supuestos

Los desempeños de la competencia en regulación emocional son evidenciados en la convivencia escolar de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Compartir Las Brisas.

A la luz del proceso investigativo realizado, este supuesto es rebatido, dado que los resultados del cuestionario en regulación emocional (CRE) con relación a los comportamientos y

seguimientos observados en la convivencia escolar de los estudiantes de grado sexto, dista de una correlación entre la teoría y la práctica, es decir entre las respuestas dadas por los sujetos con base en los ítems propuestos para la estimación de la regulación emocional y la aplicación real y observable de lo que es una puesta en escena de una competencia emocional o bien, como lo expresa Bisquerra (2009), en “la forma de hacer una evaluación auténtica, es basándose en los comportamientos manifestados por el alumnado en las situaciones de la vida cotidiana” (p. 167).

Por lo tanto, si bien es cierto que el instrumento sí midió el nivel de competencia en Regulación Emocional, se concluyó que este debe ir acompañado de otros elementos metodológicos y más aún de herramientas psicopedagógicas que refuercen y coadyuven al estudio de las competencias emocionales, trascendiendo los asuntos solamente instrumentales y estandarizados y en cambio, complementarlos con procesos que de forma más cercana también aporten al conocimiento de las actitudes, los valores, las habilidades y las conductas de los niños y las niñas en su contexto natural y en el mayor despliegue de sus capacidades y sus subjetividades. Todo esto, con el objetivo de “...favorecer la puesta en práctica de actividades de desarrollo de competencias” (Bisquerra, 2009, p.168) y su evaluación de forma más integral.

Variables o categorías

Variable independiente. Regulación Emocional: Desde Bisquerra (2009) se entiende como “La capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas,...”

Variable dependiente. Convivencia Escolar: Se relaciona tanto con el mejoramiento del ambiente escolar y el desarrollo de competencias sociales como también con la consolidación de todo un sistema de normas y derechos que fortalezcan la confianza y la comunicación entre todos los miembros y lo más importante, posibilitar el crecimiento de los niños, niñas y jóvenes, respetando y promoviendo su desarrollo como sujetos de derecho y responsabilidad, es decir ciudadanos”. Es la escuela un espacio experiencial para la participación y la democracia de las nuevas generaciones.

Operativización de variables o categorías

Variable independiente, Competencias emocionales.

Definición. Según la Real Academia de la Lengua Española el término competencias emocionales se deriva de la palabra Competencia que significa Pericia, aptitud e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Así, desde el punto de vista etimológico, observamos como guardan relación entre sí todas las acepciones del concepto competencia, ya que éste, junto a “competente” y “competidor”, son términos derivados del verbo castellano “competir”. Corominas (2003: 163) establece que el vocablo “competir”, entendido como “contender aspirando a una misma cosa”, fue tomado del latín *competere* en el siglo XV que significaba, “ir al encuentro una cosa de otra”, así como “pedir en competencia” o “ser adecuado, pertenecer”. Tiene el mismo origen “competere” que denota “pertenecer, incumbir”. Posteriormente, como hemos señalado, aparecieron los derivados “competente”, a principios del siglo XV, entendido como “adecuado”, “apto”; y “competencia” que surge sobre finales del siglo XVI.

Así mismo el concepto se deriva de Emoción (Del lat. *emotio*, *-ōnis*) que significa alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. También significa interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo. (RAE)

Concepto. Las competencias emocionales pueden considerarse como un conjunto de habilidades explícitamente humanas, que se desarrollan y potencian a través de una educación con objetivos y estrategias específicas que apuntan a la dimensión personal y social de los individuos. Conciencia, regulación, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar, constituyen lo que conocemos como competencias emocionales. Dichas competencias son el objetivo a desarrollar por lo que se conoce como educación emocional.

El desarrollo de estas competencias resulta de vital importancia para que se lleve a cabo una vida personal y social en condiciones de armonía y de bienestar.

En términos generales, autores como Bisquerra, definen las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra& Pérez, 2007, p. 11).

No obstante, este tema, de gran interés para la educación actual, ha venido estudiándose desde hace ya varias décadas, donde si bien han sido muy importantes los procesos académicos desde la adquisición de conocimientos, los mismos cambios y transformaciones a lo largo de la historia de la educación así como de los educandos y los fenómenos sociales emergentes, abren un nuevo camino en la práctica docente.

Esto significa que la identificación, el manejo y la comprensión de las emociones en los estudiantes es relevante en el desarrollo de competencias necesarias para la vida tanto a nivel personal como grupal; en el propio contexto y en contextos diferentes, atendiendo a las necesidades sociales como la convivencia, la resolución de conflictos, la capacidad para comunicarse, el trabajo en equipo, entre otras.

Así, desde los años 90, Goleman comienza con mayor difusión a hablar de inteligencia emocional, fundamento de las competencias emocionales, las cuales pueden aprenderse. Por eso las personas también pueden ser emocionalmente inteligentes.

Para Goleman (1995), la inteligencia emocional significa Conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer buenas relaciones, además de las habilidades sociales que llevan al mismo tiempo al liderazgo y la eficiencia interpersonal. Se define entonces como “la Capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (Goleman, 1995.). Por lo tanto, la inteligencia emocional y sus características dan paso a las competencias emocionales que se fortalecen con el autoconocimiento y las relaciones con los demás en diferentes entornos sociales.

Hacen parte de las competencias emocionales las competencias personales (relaciones con sí mismo) y las competencias sociales (relaciones con los demás) como capacidades que pueden ser adquiridas pero además aplicadas de forma pertinente y efectiva.

Tabla 3. Categoría 1, Competencias emocionales.

CARACTERÍSTICAS GENERALES	SUBCATEGORÍAS	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS	INDICADORES	INTERROGANTES
1. El individuo reconoce a los otros y se relaciona con ellos	AUTOESTIMA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ CUIDADO PERSONAL ➤ ACEPTACION DE UNO MISMO ➤ AUTOMOTIVACION 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiene iniciativa para realizar actividades individuales 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiene iniciativa para la realización de actividades individuales y grupales?
2. Implican una relación del individuo consigo mismo		<ul style="list-style-type: none"> ➤ AUTOCONFIANZA ➤ AUTOCONOCIMIENTO 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Manifiesta iniciativa para realizar actividades grupales 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo intervenir desde la escuela para la promoción de hábitos saludables?

 ENTO

entre jóvenes y niños?

3. Prevención de los

trastornos

emocionales y

potenciación del

bienestar

- Posee hábitos saludables ➤ ¿Por qué a algunos jóvenes y niños se les dificulta aceptar su aspecto físico?
- Acepta su aspecto físico y cuida de él

4. Reconocimiento y

toma de conciencia

de las emociones.

- Identifica los factores de riesgo en sus propios comportamientos ➤ ¿Por qué algunos niños y jóvenes tienen dificultades para cuidar su cuerpo?

5. Expresión de

emociones

- Demuestra confianza en sus juicios y opiniones ➤ ¿Qué factores de riesgo inciden en el comportamiento?
 - ¿Qué tipo de
-

-
- Es capaz de definirse situaciones o eventos a sí mismo pueden llegar a dañarla confianza en
 - Plantea metas los propios juicios y personales a corto plazo opiniones?
 - ¿Por qué es necesario que las personas se puedan definir así mismas?
 - Reconoce sus propios miedos
 - ¿Cómo te defines a sí mismo?
 - Utiliza la motivación extrínseca para generar satisfacción personal
 - ¿Qué relación guardan las metas personales con la motivación?
 - Comunica
 - ¿Cómo defines la
-

adecuadamente	sus	motivación
necesidades		intrínseca?
		➤ ¿Por qué es
➤ Demuestra una actitud	necesario	reconocer
de confianza y seguridad	los propios	miedos?
en sí mismo	➤ ¿Por qué la	
	motivación	extrínseca
➤ Actitud de	puede	generar
responsabilidad frente a	satisfacción	personal?
lo que siente, piensa y	➤ ¿Cómo enseñarle a	
hace	jóvenes y niños a	
	comunicar de manera	
➤ Reconoce sus propias	adecuada	sus
fortalezas	necesidades?	
	➤ ¿Cómo formar a los	
➤ Reconoce sus	jóvenes y niños en la	

		aspectos por mejorar.	asertividad?
			➤¿Por qué puede resultar difícil expresar de manera respetuosa las inconformidades?
1.2. RELACIONES INTERPERSONALES	➤ COMPRENDER AL OTRO	➤Expresa con respeto sus inconformidades con sus compañeros y docentes.	➤¿Cómo puede contribuir la escuela en la formación de sentimientos como la confianza y la seguridad en sí mismo?
1.3. ALTERIDAD	➤ TRABAJO EN EQUIPO		
	➤ EMPATIA	➤Respetar la condición física de las personas.	➤¿Qué actividades se pueden desarrollar para crear una
	➤ DIVERSIDAD		
	➤ INCLUSIÓN	➤Respetar la condición sexual de las personas	
		➤ Es capaz de ponerse	

-
- | | |
|--|--|
| en el lugar del otro para comprender sus sentimientos y emociones. | correspondencia entre el sentir, el pensar y el hacer? |
| ➤ Es solidario en situaciones de adversidad | ➤¿Por qué la condición física y sexual trae consigo prejuicios, estigmas y tabúes? |
| ➤ Colabora en actividades grupales. | ➤¿Se promueven actividades en las que el estudiante puede |
| ➤ Reconoce las fortalezas y de los demás. | actuar por sí mismo sin temor a ser sancionado? |
-

-
- | | | |
|--|---|---|
| ➤ Valora a los demás y los acepta como son. | ➤ ¿Existen normas claras en el manual de convivencia que le permitan al estudiante conectarse con las necesidades de los demás. | ➤ ¿Existen normas claras en el manual de convivencia que le permitan al estudiante aceptar las consecuencias de sus acciones? |
| | | ➤ ¿Se estimula el trabajo colaborativo que implique la toma de decisiones? |
| ➤ Asume que cada ser humano es diferente y digno de ser respetado. | | |
| ➤ Se relaciona fácilmente con los demás | ➤ ¿Se evidencia en el lenguaje y en las acciones el respeto | |
-

-
- que se tiene por el
- Asume su rol como otro?
parte de un grupo.
 - ¿Cómo aprender a reconocer las fortalezas propias y ajenas?
 - Respetar la diversidad cultural
➤ ¿Se socializan las diferencias y se tienen en cuenta para fortalecer el trabajo en equipo?
 - Comprende que existe diversidad ideológica
➤ ¿Qué actitudes pueden denotar respeto por la condición física de las demás personas?
 - Es solidario en situaciones de adversidad
-

-
- | | |
|---|--|
| | ➤ ¿Por qué es |
| ➤ Contribuye de manera propositiva a la solución de conflictos en la escuela. | importante respetar la condición sexual de las demás personas? |
| | ➤ ¿Qué modificaciones |
| ➤ Respeta las ideas, pensamientos y creencias de sus compañeros. | institucionales son necesarias para atender a las personas en situación de discapacidad? |
| ➤ Involucra en sus actividades escolares a compañeros con discapacidad física y/o mental. | ➤ ¿Cuáles son los parámetros a tener en cuenta para diferenciar las emociones positivas |
-

-
- de las negativas?
- Sostiene un diálogo claro y adecuado con personas de otro género.
 - Diferencia actitudes de tolerancia e intolerancia.
 - Asume un rol específico en su equipo de trabajo.
 - Acepta la condición sexual de los demás
- ¿Por qué todos los seres humanos son dignos de ser respetados?
 - Existen programas o semilleros en los que el estudiante pueda interactuar permanentemente con un grupo de trabajo asumiendo un rol determinado?
 - ¿Existe un comité de convivencia o un espacio en el que se
-

			puedan escuchar los
			diferentes puntos de
		➤ Diferencia	las vista con el fin de
1.4. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	➤ COMUNICACIÓN EFECTIVA	emociones positivas de las negativas	solucionar una situación de conflicto?
1.5. ASERTIVIDAD	➤ DIÁLOGO		
1.6. MANEJO DE EMOCIONES	➤ AUTORREGULACIÓN	➤ Realiza sugerencias de forma asertiva	➤ En el trabajo de grupo, ¿se promueven actividades que permitan observar las diferentes etapas desde la toma de decisiones hasta el alcance de una meta?
	➤ AFECTIVIDAD		
	➤ AUTOCONTROL		
		➤ Su comunicación es precisa y oportuna	
		➤ Escucha de manera respetuosa las opiniones	➤ ¿Cómo hacer para que los niños y

de sus compañeros	jóvenes comprendan
	que toda acción
➤ Admite sus propios errores	genera unas consecuencias?
	➤¿Cómo orientar a
➤ Procura enmendar las faltas que comete	los estudiantes para que tomen decisiones acertadas para la
	vida?
➤ Comparte de manera respetuosa con compañeros , docentes y directivos	➤¿Por qué el disenter conduce en muchas ocasiones a la agresión?
➤ Escucha las experiencias de otros.	➤¿Realiza con éxito las tareas individuales?

-
- | | |
|--|---|
| ➤ Reflexiona las historias de vida de sus compañeros | ➤ ¿Participa activamente en actividades grupales que orientan al logro colectivo? |
| ➤ Hace respetar sus derechos de forma efectiva y asertiva. | ➤ ¿Cuáles son sus emociones positivas y negativas? |
| ➤ Acepta su condición sexual y la de los demás. | ➤ ¿Con qué frecuencia experimenta estados de ira durante la jornada escolar? |
| ➤ Expresa libremente sus pensamientos | ➤ ¿Qué estrategias utiliza para manejar sus emociones |
| ➤ Respeta los | |
-

			pensamientos de otros.	negativas?
				➤ ¿Qué situaciones le
		➤ Escucha y acepta	sugerencias de sus pares	generan mayor estado
			y docentes.	de estrés en la
				escuela?
				➤ ¿Se realizan
				actividades
				curriculares teniendo
				en cuenta las
				necesidades y ritmos
				de aprendizaje de los
				estudiantes?
		➤ Manifiesta		➤ ¿tiene en cuenta la
1.7 AUTONOMÍA	➤ TOMA	DE	responsabilidad al	cultura de los
	DECISIONES		orientarse por las metas	estudiantes para sus
	➤ ASUMIR	LAS	que se propone	procesos de

CONSECUENCIAS		evaluación?
➤ RESPONDER	➤ Tiene iniciativa para	➤ ¿Qué habilidades
POR LOS PROPIOS	realiza sus actividades	sociales reconoce en
ACTOS	cotidianas	sus procesos de
➤ AUTOEFICACIA		interacción?
➤ IDENTIDAD		➤ ¿Tiene la capacidad
	➤ Es consecuente en la	de establecer límites
	toma de decisiones	ante una situación de
		discernimiento
	➤ Demuestra iniciativa	personal?
	en la toma de decisiones.	➤ ¿Con que rol se
		siente más
		identificado dentro
	➤ Acepta su propia	del grupo?
	condición sexual.	➤ ¿Cuáles son sus
		metas a corto,

mediano y largo
plazo?

➤¿comunica sus
dudas y opiniones a
los demás?

➤¿es consciente de
sus miedos y los
comunica a los
demás?

➤¿Qué hábitos
saludables practica
en su vida cotidiana?

➤¿Qué prácticas
consideras nocivas
para tu desarrollo
físico y mental?

➤Cual consideras que es tu nivel de responsabilidad en la escuela?

Variable dependiente, convivencia escolar

Definición. La convivencia escolar podría definirse, según el diccionario de la Real Academia Española, como “la acción de vivir en compañía de otro u otros” en el ámbito escolar. Viene del termino **Convivir** (Del lat. *convivĕre*) que significa vivir en compañía de otro u otros, y del termino **Escuela** (Del lat. *schola*, y este del gr. σχολή) que significa establecimiento público donde se da a los niños cualquier género de instrucción primaria. También es la enseñanza que se da o que se adquiere.

Concepto. La convivencia es procedente del latín convivere que significa "acción de convivir", verbo que a su vez significa "vivir en compañía de otro u otros, cohabitar".

En este sentido la convivencia es “la capacidad de las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca, comunicándose y creando un proyecto común de convivencia; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros” (auladeconvivencia.com, párr.. 4)

En el ámbito escolar, la convivencia se entiende como “la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral” (Ley 1620 de 2013)

Esto significa que el objetivo de aprender a vivir juntos debe ser una constante en la enseñanza y el aprendizaje de todas las instituciones educativas, donde es responsabilidad de todos sus integrantes (docentes, estudiantes, padres, directivos, comunidad, auxiliares

administrativos) generar ambientes de participación, confianza, justicia y respeto mutuo, tanto para la promoción de los valores sociales como para el ejercicio de los derechos y deberes en aras del desarrollo humano de las personas. En la medida en que se desarrollen procesos para la convivencia escolar, hay aportes significativos al ejercicio de la democracia y a la construcción de ciudadanía en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, al mismo tiempo que se tejen estrategias, desde la escuela, para la disminución de los factores de riesgo y la prevención de la violencia que tanto aqueja las relaciones interpersonales en el contexto actual.

Por ello, el tema de la convivencia puede considerarse como uno de los grandes retos para la humanidad. Ella surge como un objeto de estudio que debe resolverse o por lo menos controlarse en aras de que la vida sea un derecho posible de realizar con todo lo que éste implica. La escuela puede considerarse como uno de los espacios de socialización más significativos al que se ve enfrentado cada individuo desde su niñez y en el cual es posible reconocer la diversidad, la individualidad, la necesidad del otro. La escuela es una micro sociedad que forma a niños, niñas y jóvenes en diversos frentes, los cuales se siguen desarrollando durante toda la vida.

De allí que la construcción de una mejor convivencia escolar sea un proyecto de planeación y gestión permanente, necesariamente participativo, transversal y trasdisciplinario reflejado en todas las instancias y espacios formativos de la escuela (desde el aula de clases, los momentos comunitarios, los talleres escolares, hasta los consejos de grupo, los manuales de convivencia, los planes de estudio y los proyectos de mejoramiento institucional).

A la luz de la ley 1620 de 2013, ley de convivencia escolar dispuesta por el Ministerio Educación Nacional, “la convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las

personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes” (Mockus, 2002).

Tabla 4. Categoría 2, convivencia escolar

CARACTERÍSTICAS GENERALES	SUBCATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS	INDICADORES	INTERROGANTES
1. INCLUSIÓN SOCIAL	1.1. DIVERSIDAD	➤ TOLERANCIA	➤ Asume una actitud de tolerancia frente a la diversidad sexual	➤ ¿Qué actividades desarrollan las actividades educativas para Fomentar la tolerancia frente a la diversidad cultural?
	1.2. ALTERIDAD	➤ EQUIDAD DE GÉNERO		
	1.3. IGUALDAD			
2. RESPETO POR LOS DERECHOS HUMANOS	1.4. LIBERTAD	➤ DIVERSIDAD SEXUAL	➤ Comparte de manera solidaria con las personas en situación de discapacidad	➤ ¿desde qué temas se puede fomentar la tolerancia frente a la diversidad sexual?
		➤ EMPATÍA		
		➤ LIBERTAD DE EXPRESIÓN		
3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS		➤ INCLUSIÓN	➤ Es capaz de ponerse en el lugar del otro	➤ ¿Por qué

4.FORTALECIMIE		ideológicamente somos
NTO DE LOS	➤Expresa sus ideas con	diversos
VALORES	claridad	➤ ¿Qué actividades
SOCIALES		desarrollan las
5.IMPLEMENTAC	➤Respetar los	instituciones educativas
IÓN DE NORMAS	pensamientos de los	para fomentar la
Y	demás.	tolerancia entre los
RESPONSABILID	➤Se relaciona fácilmente	➤ ¿Cómo se pueden
ADES EN LA	con personas del otro	generar hábitos de
ESCUELA	genero	escucha?
6. POR SU		➤ ¿Qué espacios
CARÁCTER, LA	➤Acepta las diferencias	ofrecen las escuelas
ESCUELA ES UN	físicas de las demás	para que los estudiantes
ESPACIO	personas	también sean partícipes
PÚBLICO DE		en su proceso de

PARTICIPACIÓN				➤	construcción?
PARA NIÑOS,					➤ ¿Puede promover la
NIÑAS Y	1.5. TRABAJO	➤ DIÁLOGO		➤ Se desarrollan	escuela el trabajo social
JÓVENES.	COLABORATIVO	➤ RESPETO		actividades	para así fomentar el
7. EN LA	1.6. COMUNICACIÓN	MUTUO		comunitarias que	principio de la
ESCUELA SE	N	➤ SOLIDARIDAD		promueven la	solidaridad?
REFLEJAN LA		➤ PARTICIPACIÓN		convivencia pacífica y	➤ ¿Por qué es
CULTURA Y LAS	1.7. DEMOCRACIA	N CIUDADANA		el buen trato.	necesario que los niños
PROBLEMÁTICAS	1.8. JUSTICIA	➤ TRABAJO EN	➤	Establece y cumple	y jóvenes aprendan a
DE LA	1.9. RESPETO	EQUIPO		acuerdos de	reconocer sus propias
SOCIEDAD, POR		➤ PARTICIPACIÓN		convivencia con sus	faltas?
ELLO, PUEDE		N DE LA		pares, docentes y	➤ ¿Cómo convertir el
ENTENDERSE		COMUNIDAD		directivos.	manual de convivencia
COMO UNA		EDUCATIVA	➤	Propicia espacios para	en un artículo de
ESPECIE DE				el diálogo y la	interés e importancia
MICRO				negociación	para los estudiantes?

 SOCIEDAD

- | | | |
|-------------------------------|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiene la capacidad para trabajar en equipo ➤ Participa en diferentes actividades de su institución ➤ Conoce mecanismos para hacer respetar sus derechos escolares | <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué tan coherentes son los docentes y directivos con los principios y normas que enseñan a sus estudiantes? ➤ ¿Cómo se puede fomentar una actitud más propositiva en los estudiantes desde las diferentes asignaturas académicas? |
| 1.10.PEI | ➤ACUERDOS | ➤ Hace parte de un subcomité del cogobierno |
| 1.11.PACTOS DE ENTRE LOS AULA | ESTUDIANTES Y | ➤ ¿Cómo fomentar actitudes respetuosas en estudiantes que |
| 1.12.CUMPLIMIEN | DOCENTES | ➤ ¿Cómo fomentar actitudes respetuosas en estudiantes que provienen de familias |
-

O DE DERECHOS Y DEBERES	➤ CONFORMACIÓN	➤ Existe claridad en la construcción de la misión y la visión.	disfuncionales? ➤ ¿Por qué se pueden presentar dificultades en el diálogo con el sexo opuesto?
	Y		
	FUNCIONALIDAD DEL COGOBIERNO ESCOLAR	➤ Se fomenta la filosofía institucional en las diferentes áreas y clases.	➤ ¿Qué es lo que más te gusta del sexo opuesto?
	➤ CUMPLIMIENTO DEL MANUAL DE CONVIVENCIA Y CLARIDAD EN EL DEBIDO PROCESO	➤ Existe correspondencia entre los valores institucionales y las necesidades del contexto.	➤ ¿Qué consideraciones se deben tener en cuenta a la hora de integrar a las
		➤ Promueve el buen trato y lo aplica en su vida cotidiana.	personas con discapacidad física en las actividades
	N Y	➤ Se difunden las rutas de atención establecidas en la ley 1620.	
	FUNCIONALIDAD DE LOS COMITÉS		

DE CONVIVENCIA	➤ Conoce las causas y consecuencias de la violencia escolar.	escolares? ➤ ¿Qué consideraciones se deben tener en cuenta a la hora de integrar a las personas con discapacidad mental en las actividades escolares?
SEGÚN LEY 1620		
➤ CLARIDAD EN EL HORIZONTE INSTITUCIONAL	➤ Se promueven talleres y actividades complementarias de promoción para la sana convivencia.	
➤ TRANSVERSALIDAD DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL CURRÍCULO	➤ Se incluyen las competencias ciudadanas en la planeación de cada una de las áreas.	➤ ¿Qué mecanismos pueden emplearse para hacer respetar los derechos sin tener que recurrir a la violencia?
➤ PROMOCIÓN DEL BUEN TRATO	➤ Conoce y cumple las normas establecidas en el manual de convivencia	➤ ¿El diálogo y la negociación son
➤ EJECUCIÓN DEL PROYECTO DE		

EDUCACIÓN		reconociendo las etapas	siempre posibles?
SEXUAL	Y	del debido proceso.	➤ ¿Conoces los pasos
CONSTRUCCIÓN			para solucionar un
DE CIUDADANÍA		➤ Reconoce el manual de	conflicto?
➤CLARIDAD	EN	convivencia como una	➤ ¿Por qué en un
LAS RUTAS DE		herramienta que ayuda a	equipo de trabajo todos
ATENCIÓN PARA		regular la convivencia	los roles tienen
LA CONVIVENCIA		escolar	importancia?
SEGÚN LA LEY			➤ ¿Con que frecuencia
1620		➤ Identifica las causas y	reaccionas de forma
PREVENCION DE		consecuencias de la	intolerante?
LA VIOLENCIA		violencia escolar	➤ ¿Qué acciones
ESCOLAR			cotidianas consideras
		➤ Promueve el buen trato	tolerantes?
		aplicándolo en su vida	➤ ¿De qué manera han
		cotidiana	contribuido los medios

-
- | | |
|-----------------------------|-------------------------|
| | de comunicación en el |
| ➤ Existe claridad en la | desarrollo sexual de |
| construcción de la misión | niños y jóvenes? |
| y la visión institucionales | ➤ ¿En qué momento el |
| | pensamiento del otro |
| ➤ Participa activamente | puede vulnerar el |
| en las actividades que | propio? |
| contribuyen al desarrollo | ➤ Para los niños (as) y |
| institucional | jóvenes ¿tienen el |
| | mismo valor las |
| ➤ Conoce y cumple las | sugerencias hechas por |
| normas establecidas en el | sus pares que las |
| manual de convivencia | hechas por sus |
| ➤ Reconoce las etapas | docentes? |
| del debido proceso en la | ➤ ¿Existen límites a la |
| escuela | hora de ponerse en el |
-

-
- Contribuye con su participación directa e indirecta en la elaboración del PEI.
 - Participa en la elaboración del manual de convivencia
- ¿Cómo deben programarse los espacios y los tiempos para que los estudiantes puedan participar en la elaboración del PEI?
 - ¿Qué criterios se deben tener presentes para poder tomar en cuenta los aportes de los estudiantes al manual de convivencia?
 - ¿Existen comisiones o grupos que
-

continuamente evalúen

y realicen seguimiento

al manual de

convivencia?

➤ ¿Cuáles son los

mecanismos o

estrategias para

establecer y hacer

cumplir los acuerdos de

convivencia?

➤ ¿El consejo

estudiantil se reúne

periódicamente

programando y

evaluando actividades

que contribuyan al

bienestar estudiantil?

➤ ¿Es conocido y explicado el manual de convivencia al inicio del año escolar a todos los padres de familia y estudiantes?

➤ ¿conocen los padres de familia y los estudiantes que es un debido proceso y su importancia?

➤ ¿La misión y la visión tienen pertinencia con el PEI de la institución?

-
- ¿Cuáles mecanismos son utilizados para la construcción y socialización de la misión y la visión institucional?
 - ¿Cuáles estudios se han realizado para identificar las necesidades de la población que se atiende?
 - ¿Existen y funcionan las escuelas de familia para promover la sana convivencia?
-

-
- ¿Son conocidas y se encuentran en un lugar visible las rutas de atención establecidas en la ley 1620?
 - ¿Cómo pueden incluirse las competencias ciudadanas en la planeación de cada área y proyectos institucionales?
 - ¿Conoce las causas y consecuencias de la violencia escolar?
-

-
- ¿Es pertinente el proyecto de educación sexual y construcción de la ciudadanía aplicado en la institución?
 - ¿Tiene la capacidad de trabajar con personas del otro género?
 - ¿Valora los conocimientos y creencias de compañeros de diferente etnia o credo religioso?
 - ¿Participa usted en la
-

construcción del pacto

de aula de su grupo?

➤ ¿Conoce las

funciones del gobierno

escolar en su

institución?

➤ ¿Cuál es su nivel de

participación en el

grupo?

➤ ¿Conoce la diferencia

entre derechos y

deberes?

➤ ¿participa

constantemente en

actividades artísticas y

comunitarias?

➤ ¿Se dirige clara y respetuosamente hacia sus compañeros y docentes?

➤ ¿Acata las sugerencias hechas por otras personas para mejorar la convivencia?

Población (universo-unidad de análisis)

La población objeto de estudio son los 900 estudiantes (niños, niñas y jóvenes) vinculados a la Institución Educativa Compartir Las Brisas de la comuna Villasantana ubicada en la ciudad de Pereira, Risaralda.

Muestra (unidad de trabajo)

Para la validez y confiabilidad de la prueba psicopedagógica, se eligió una muestra no probabilística intencionada de 171 estudiantes, entre niños y niñas de los grados sexto y séptimo, cuyas edades oscilan entre los 10 y los 16 años.

En la aplicación final o pilotaje para medir el nivel de desempeño de la competencia en Regulación Emocional, se consideró de igual manera una muestra intencionada de 30 estudiantes del grupo 6-2 que pertenecen a la misma Institución y que en general han presentado mayores dificultades en la convivencia escolar.

Estos 30 estudiantes, que hicieron parte de la unidad de trabajo, pertenecen a un contexto ya identificado por su marcado grado de vulnerabilidad social, con unas características específicas a nivel etnográfico, social y familiar.

Como se observa en la gráfica “Grupo de estudiantes caracterizados según género y edad” (anexo 1. p.195) el total de los estudiantes se encontró que 50% eran de niños y el otro 50% niñas; ambos géneros con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años de edad, prevaleciendo la etapa de desarrollo de los 10 a los 12 años representada en un 67 %

aproximadamente, que corresponden según los criterios psicopedagógicos sugeridos, para el grado escolar donde están adscritos actualmente y el promedio de edad es de 12 años.

Estos niños y las niñas que asisten a la institución educativa Compartir Las Brisas son provenientes de los diferentes barrios de la comuna Villasantana, dado que su cercanía les permite movilizarse fácilmente en el mismo sector, máxime cuando pasan de la primaria a la secundaria, por lo que generalmente confluyen entre los centros educativos de su propia comunidad. Entre tanto, la mayoría de los estudiantes, es decir un 57% residen en el Barrio las Brisas, donde se encuentra el colegio, el 4% es proveniente del Danubio, considerado desde su construcción como barrio de invasión, otro 4% proveniente de Tokio, Aledaño a la institución, un 10% del Remanso, un 3,5% del barrio San Vicente, ubicado en el intermedio de la comuna y el 3,5% reside en la Vereda Canceles que comprende la zona rural del sector como lo muestra la gráfica “Barrios de Villa Santana donde residen los estudiantes de grado sexto”(anexo 1. p 195).

En cuanto a la salud, se encontró que la mayoría de los estudiantes están afiliados a algún régimen de salud, prevaleciendo un 77% del total que posee régimen subsidiado, gracias a los beneficios recibidos por el gobierno municipal y nacional, teniendo en cuenta que pertenecen en un 100% a un estrato socioeconómico uno o muy bajo. Por esta misma razón son cubiertos por el SISBEN y son atendidos en los servicios básicos de salud por IPS como Cafesalud y Asmetsalud, ubicadas en lugares cercanos a su residencia como son los barrios Kennedy y Canceles.

Por otro lado, en la gráfica “Régimen de salud al que están afiliados los estudiantes de grado sexto” (anexo 1. p.196) se muestra que solamente el 13% pertenecen al régimen contributivo y esto se relaciona directamente con el tipo de contrato laboral que poseen sus padres o cuidadores, como así lo refirieron los mismos niños. Por último, el 10% de ellos dice

no tener ningún servicio de salud, debido a que sus acudientes se encuentran desempleados o fueron desvinculados del mismo.

Como referente para la observación de los factores de riesgo psicosocial y reconociendo que los niños y las niñas asumen de formas diferente sus normas, por su misma realidad sociocultural, se indagó sobre la pertenencia a grupos étnicos, encontrándose como lo indica la gráfica “Pertenencia a grupo étnico” (anexo 1. P 196) que el 7% son afrodescendientes provenientes del departamento de Chocó, con relación a otro 7% que son indígenas de la cultura EmberaChamí ubicada en municipios del departamento de Risaralda como Pueblo Rico. La mayoría de los estudiantes del grupo, es decir el 86% se reconoce así mismo como mestizos, provenientes de ciudades como Armenia, Medellín, Cali, Ibagué o de origen campesino de municipios cercanos a la ciudad.

Cabe resaltar así mismo que en esta muestra poblacional existen familias de los estudiantes con situaciones especiales de movilidad, motivo por el cual llegaron al sector; el 17% del total se reconoce como población desplazada por la violencia y el 6% como reubicados de zonas de riesgo ambiental. El 77% en cambio no consideran tener condiciones de este tipo y refieren que llegaron a la comuna por cambio de domicilio voluntario o por adquisición de vivienda en este sector como se observa en la gráfica “Condiciones sociales referentes a la movilidad” (anexo 1. p. 197)

Respecto al tipo de vivienda que habitan los estudiantes, se puede decir que la mayoría, el 60%, viven en casa propia porque los dueños son sus padres o al menos uno de ellos, mientras que un 20% viven en casa arrendada y el 20% restante refirieron habitar en una vivienda de tipo familiar, donde conviven con familias extensas. En promedio se encontró que en los hogares hay entre 4 y 5 personas por vivienda, y dado el espacio físico para el número de personas, mostró

hacinamiento en 4 de las 30 casas, es decir en el 13,3 % sobre el total, según el índice establecido para esta variable, lo que puede considerarse un factor de riesgo social como se observa en la gráfica “Tipo de vivienda que habitan los estudiantes” (anexo 1. p. 197)

En la gráfica “tipología familiar a la que pertenecen los estudiantes de grado sexto” (anexo 1. p. 198) se encontró que el 26.6% de las familias es monoparental, el 26,6% extensa, otro 26,6% es reconstituida y el 20% restante es de tipología nuclear.

Esta mixtura obedece a diferentes factores mencionados anteriormente en este trabajo como la desintegración de familias nucleares, la muerte o abandono de uno de los padres, el desplazamiento forzoso y el madre solterismo, entre otros, donde se evidenció además, que de los treinta estudiantes, tres niños no viven con su familia de origen, dos debido al abandono de sus padres, quienes los dejaron al cuidado de sus abuelos y tíos y otro por la muerte de ambos padres. De allí que se encuentren vinculados a familias extensas donde crean vínculos materno y paterno filiales con sus cuidadores más cercanos.

Dentro del mismo aspecto familiar, se tuvo en cuenta la variable que indica la ocupación y la escolaridad de los cuidadores, representantes y encargados de la tenencia de los niños y las niñas, considerándose relevante para identificar la situación laboral y socioeconómica, así como el perfil ocupacional y el nivel educativo de quienes proveen de los recursos para la manutención, educación y alimentación de los estudiantes.

Allí se encontró que las ocupaciones varían entre empleos donde se requiere, generalmente un bajo nivel educativo o que dependen de oficios aprendidos empíricamente en su contexto. En este orden de ideas, el 3,3% de los jefes de hogar se dedican al hogar (ama de casa); el 10% de ellos son cocineros; un 13,3% al servicio doméstico de otras personas; otro 13,3% son operarios en fábricas y maquilas; el 6,7% se dedican a la artesanía aprendida dentro de su grupo

étnico (Indígena) , el 16,7% a la construcción, un 16,7% a otros oficios como la venta de productos, el manejo de restaurantes o de coteros, y el 20% restante se encuentra desempleado, por lo cual sus recursos son derivados de la ayuda familiar o de los subsidios provenientes de programas sociales del Estado, tal como lo referenciaron los estudiantes y se especifica en la gráfica “Ocupación jefes de hogar y/o encargados de la tenencia económica de los estudiantes” (anexo 1. p. 198).

En cuanto al nivel educativo, en la gráfica “Nivel educativo de cuidadores y/o jefes de hogar de los estudiantes de grado sexto” (anexo 1. p. 199) se evidenció en promedio un nivel medio y bajo, donde predominan procesos educativos incompletos y básicos como la primaria incompleta (23,3%), primaria completa (20%); bachillerato completo (23,3%) e incompleto (23,3%) y un porcentaje del 10% que no han recibido educación formal, como se indica a continuación.

Con respecto a las personas encargadas de acudir a los estudiantes en la escuela, en la gráfica “Parentesco de los representantes y acudientes de los estudiantes” (anexo 1. p. 199) se evidencia un marcado acompañamiento del género femenino en este aspecto, con una representación significativa de la madre en un 63,3%, precedido del 16,7% que hace referencia a las abuelas, el 10% a las tías o primas con relación a un baja representación por parte de los padres que mostro solamente un 10%, lo cual muestra un rol de las mujeres frente al cuidado y acompañamiento de los niños y las niñas.

En último término, se abordó el tema del ambiente familiar con base en la manera como los estudiantes perciben la dinámica relacional en sus hogares, los problemas más comunes entre sus miembros y como grupo social, así como las manifestaciones afectivas, lo que en términos del abordaje de las competencias emocionales, determina el grado de funcionalidad o

disfuncionalidad del sistema familiar y de los factores protectores con que cuentan los niños y las niñas para enfrentarse a otros ámbitos de su vida personal tanto como sus capacidades para compartir y convivir con otras personas.

Con base en lo anterior, el 36,7% de los estudiantes manifestaron tener problemas de comunicación en sus familias; el 33,3% reconocieron que existe desintegración familiar, aduciendo la separación de sus padres, la individualidad de sus miembros y el poco compromiso con los hijos; el 10% reconoce signos de violencia intrafamiliar en cuanto a las peleas conyugales acompañadas de agresión verbal; el 13,3% percibe poca afectividad refiriéndose también a que pasa tiempo solo en casa o que no siempre le expresan palabras de motivación o adulación o gestos de aprobación y abrazos como otros si lo manifestaron. Por otro lado se encontró que el 6,7% identificó como un problema significativo en su familia el consumo de Sustancias Psicoactivas SPA, considerado uno de los principales factores de riesgo psicosocial para los estudiantes de grado sexto, aún más en su etapa de desarrollo tal y como se evidencia en la gráfica “principales problemas identificados en las relaciones familiares de los estudiantes” (anexo 1 p. 200)

Propuesta metodológica

Enfoque

El proyecto de investigación se desarrolló bajo un enfoque, cuantitativo, con un diseño descriptivo y por estudio de caso.

Cabe recordar que los enfoques cuantitativos están adscritos al paradigma epistemológico empírico analítico, el cual por su carácter objetivo, metódico y sistemático, busca observar la (s) realidad (es) de forma concreta y real a través de la experiencia; por lo tanto, los datos son evidencias objetivas y subjetivas de los que los estudiantes (sujetos) piensan, sienten y hacen sobre la convivencia escolar y la regulación emocional

De allí que parta de la categorización y operacionalización de variables, la formulación de hipótesis y/o supuestos, susceptibles de ser comprobados o refutados, y la información recolectada se realiza mediante los instrumentos y técnicas debidamente validados y confiables, que se manipulan y dominan con base en el método deductivo (de lo general a los particular) porque además “...el tratamiento de los datos se basa en la sistematización, el uso de cifras y la estadística” (Niño, 2011, p.30) .

Por otra parte, una investigación es descriptiva cuando su interés principal es “describir (...) características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos para destacar los elementos esenciales de su naturaleza” (Sabino, 1992, p. 62) o bien para cuando ya se conoce el área a investigar y sobre ello se formulan preguntas a resolver en el estudio; por lo tanto, “... se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito” (Hernández, Fernández & Baptista, 1997, p. 72).

Por lo tanto, el carácter de esta investigación fue desarrollado bajo este tipo de estudio, dado que su objetivo principal se fundamentó en determinar el nivel de desempeño de la competencia en regulación emocional de los estudiantes de grado sexto y su incidencia en los procesos de convivencia escolar, lo que significó identificar y medir variables de tipo cuantitativo y cualitativo, refiriendo así el estado de los estudiantes en una de sus competencias emocionales, para lo cual se tuvieron en cuenta características propias de su contexto social y escolar, así como las relaciones observadas e igualmente descritas en el objeto de estudio.

No obstante, fue necesario caracterizar la muestra específica de la población, estimar cuantitativamente sus condiciones socioeconómicas y familiares más representativas y relevantes, además de las tendencias estadísticas en términos de porcentajes, correlaciones y significancias de variables demográficas, educativas, actitudinales, entre otras.

Por otro lado, la investigación se sustentó con base en referentes ya construidos y explorados por autores que desde la psicología, la pedagogía y la neuroeducación, han teorizado el tema de las emociones, las competencias emocionales y la Regulación Emocional, procurando la mayor objetividad posible para describir la realidad de los estudiantes en su propio ámbito escolar como un precedente para los procesos de convivencia y posteriores investigaciones en comunidades similares a la zona de influencia de la institución Educativa compartir Las Brisas.

Así mismo, se utilizó el estudio de caso como camino para conocer de forma más detallada y delimitada la muestra poblacional; esto significó tener mayor acercamiento a los estudiantes para identificar problemas generales susceptibles de comprender, lo que facilitó la sistematización de la información proporcionada por cada uno de ellos, en los test y en los cuestionarios; esto como punto de partida para describir el nivel de competencia de la

Regulación Emocional en pocos sujetos (30 estudiantes de grado sexto) con relación al universo, es decir, a la población total de la institución que a pesar de compartir características similares como por ejemplo, condiciones institucionales, origen socio cultural, situación familiar, entre otras, también es una unidad de análisis representativa con otras características más específicas como la edad, etapa de desarrollo o escolaridad.

Por lo tanto en los estudios de caso no se hacen generalizaciones, ya que su criterio de confianza y validez se da para los estudiantes seleccionados por los investigadores, pero “sirve para después planear investigaciones más extensas” (Muñoz, Quintero y Múnevar, 2009, p. 91).

Procedimiento

Para el diseño del instrumento se tuvo en cuenta:

- 1) Establecer la teoría en Regulación Emocional que permitiese el diseño y construcción del cuestionario, para ello se revisaron las teorías propuestas especialmente por Bisquerra (2000, 2003); Mora (2007, 2009, 2013); Goleman (1996, 1999); Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997); entre otros.
- 2) Se conceptualizaron los indicadores concretos que reflejaban la teoría para establecer variables, categorías, subcategorías e indicadores.
- 3) Caracterización de la población aplicando encuesta socio-familiar a cada participante de forma individual, teniendo en cuenta variables cuantitativas y cualitativas.
- 4) Diseño y validación del cuestionario en Regulación Emocional, para ello fue necesario:
 - a. elegir indicadores de la matriz de operacionalización de variables, redactando las preguntas pertinentes para la competencia en Regulación Emocional.

- b. Diseñar formato del cuestionario con base en la escala de medición más adecuada, que en este caso fue el escalamiento tipo Likert;
 - c. Anexo al cuestionario se agregó una lista de chequeo de forma iconográfica para indagar sobre el estado de ánimo de los estudiantes al momento de diligenciar el cuestionario;
 - d. El instrumento se sometió al juicio de 2 expertos para su validez, claridad y pertinencia;
 - e. Una vez realizadas las modificaciones, se aplicó una prueba piloto a 171 estudiantes de grados sexto y séptimo (de los cuales fueron válidos 168 cuestionarios). Inicialmente, el cuestionario se diseñó con 50 ítems, divididos en 4 indicadores o dimensiones de la Regulación Emocional, incluidos los ítems invertidos, así como las preguntas de control;
 - f. Se analizó estadísticamente el cuestionario para estimar su consistencia interna, aplicándole coeficiente de Pearson para la correlación entre ítems y Alfa de Cronbach para su confiabilidad, el cual se aplicó dos veces, verificando grado de significancia y estableciendo los ítems precisos y confiables para el cuestionario definitivo, al cual se le administró una valoración por ítems y unos niveles de desempeño, agrupados por rangos numéricos para cada dimensión.
 - g. Aplicación del cuestionario en Regulación Emocional de forma auto administrada (cada uno por escrito escribe las respuestas).
- 5) Interpretación y análisis de los resultados: Se tabularon las respuestas, utilizando estadística descriptiva, con representaciones gráficas y análisis cualitativos, relacionando la teoría, el contexto y los niveles de desempeño obtenidos por los estudiantes en el cuestionario.

Estrategias – métodos – técnicas:

Teniendo en cuenta que las primeras fases del proyecto indicaron la aplicación de métodos cuantitativos para la validez y confiabilidad del instrumento así como la estimación de todos sus datos, se utilizaron los siguientes métodos y técnicas:

Método correlacional. Para estimar la correlación entre ítems y la validez de constructo, la cual indica “que el instrumento contenga todas las dimensiones, indicadores y variables, utilizados en la operacionalización de las variables” (Parella y Martins, 2006; citado por Ramos 2010) y si mide realmente el nivel de desempeño de la competencia en Regulación Emocional en los estudiantes de grado sexto.

Juicio de expertos. Como parte del proceso de validez de contenido y su correspondencia con la variable que se está investigando, el instrumento es revisado y evaluado por dos profesionales en neuropsicología. Su juicio se basó en tres criterios fundamentales: Precisión, claridad y pertinencia.

Pilotaje. Se realizó una prueba preliminar del instrumento para ajustar el número de ítems, su redacción, formato y estructura antes de someterlo al proceso de validez y confiabilidad y otra prueba piloto para medir el nivel de desempeño de la competencia en Regulación Emocional con el instrumento final.

Encuesta de caracterización. Fue necesario realizarla con base en datos cualitativos y cuantitativos que fueron formulados a través de variables de tipo personal, socio-demográfico y familiar como información sociodemográfica (edad, género, barrio, estrato socioeconómico, grupo étnico, régimen de salud), información familiar (composición, relaciones, problemas familiares, afectividad,..), y vivienda (tipo, tenencia, número de cuartos, capacidad física), las

cuales permitieron un mayor acercamiento al contexto así como a la identificación de factores de riesgo latentes en la dimensión socioemocional de los estudiantes.

Esta encuesta fue de gran utilidad en el estudio, dado que ésta como “la técnica que permite la recolección de datos que proporcionan los individuos de una población...” (Niño, 2001, p.61), permite identificar elementos, valoraciones y vivencias que sustentan las relaciones en la convivencia escolar así como los factores de riesgo latente en el desempeño emocional de los estudiantes.

Cuestionario en Regulación Emocional CRE. Se realizó a través de un cuestionario auto administrado, construido con 50 ítems para el proceso de validez y confiabilidad, después del cual, quedó constituido con 21 ítems para la aplicación final.

Este cuestionario se diseñó con el fin de facilitar a los estudiantes la identificación y por lo tanto la respuesta a diferentes situaciones que se viven en la escuela, cuya respuesta favorable o desfavorable indicaba el nivel de desempeño para regular emociones.

Medios – instrumentos

Ficha socio familiar. Se utilizó para la aplicación de la encuesta socio familiar y fue diligenciado por cada uno de los estudiantes, administrada individualmente con orientación del docente para tener un mayor acercamiento a información más relevante sobre el contexto y las relaciones intrafamiliares que coadyuvaron al análisis del problema de investigación (anexo 2. p. 201).

Escala policotómica tipo Likert. Se consideró apropiada esta escala para medir la competencia en regulación emocional, ya que es comúnmente utilizada en los cuestionarios para

medir actitudes, donde hay cinco opciones de respuesta que se les asigna un valor numérico, las cuales indican el nivel de favorabilidad considerado por una persona ante una afirmación o juicio (Hernández y Baptista, 1997).

Por lo tanto según la reacción de cada uno de los estudiantes en el cuestionario de Regulación Emocional, la escala se puntuó de 1 a 5, donde 1 indicaba menos favorabilidad y 5 mayor favorabilidad de acuerdo a la frecuencia con que han experimentado diferentes emociones o situaciones derivadas de ellas y en la escuela. Es decir, que de acuerdo a la escala del CRE, las alternativas de respuesta variaron desde nunca(1), casi nunca(2), algunas veces (3), casi siempre(4) hasta siempre (5).

En esta escala, el estudiante debía obtener una puntuación por cada indicador y luego la puntuación total, producto de la suma de las 21 afirmaciones.

Guía de observación sobre Estado Emocional del Estudiante al momento de diligenciar el cuestionario. Anexo al cuestionario final, se incluyó una guía de observación con base en seis iconos que representaban diferentes emociones positivas y negativas (tranquilo, feliz, triste, temeroso, enojado) para conocer el estado de ánimo de los estudiantes al momento de diligenciar el Cuestionario en Regulación Emocional.(anexo 3. p.202)

Formato de revisión y evaluación del instrumento de medición para el juicio de expertos: este formato consistió en una guía para los expertos que revisaron y avalaron la construcción del cuestionario CRE, comprendida por los cincuenta ítems iniciales y tres criterios para la revisión de cada uno, los cuales para efectos de validez fueron precisión, claridad y pertinencia más las observaciones y recomendaciones dadas por los profesionales desde su concepto psicopedagógico (anexos 4 y 5. pp. 203, 205).

Lista de chequeo. Este tipo de instrumento se utiliza para verificar y rastrear información relevante en la investigación, la cual es generalmente de tipo cualitativo, producto de la revisión documental, registros diarios de clase y observaciones realizadas durante la práctica pedagógica. Allí se consignaron aspectos como los comportamientos más usuales en la escuela, remisiones a especialistas, impresiones diagnósticas, seguimientos y estrategias de mejoramiento.

Tratamiento de la información e interpretación

Organización de los datos:

Los datos obtenidos por medio de los diferentes instrumentos de medición, fueron organizados con base en los propósitos de cada objetivo hasta obtener los resultados finales del objeto de investigación y relacionarlo con la hipótesis inicial. Por consiguiente, se realizó la sistematización de la información con base en los siguientes momentos o fases:

Caracterización de la población (unidad de trabajo). Los datos para caracterizar la unidad de trabajo del proyecto, se sistematizaron cualitativa y cuantitativamente por variables y características de interés a nivel sociodemográfico y familiar, teniendo en cuenta porcentajes en cada una de las preguntas del cuestionario socio familiar y su posterior descripción de acuerdo a los resultados y conceptos pertinentes a las variables utilizadas. Los datos se tabularon utilizando la base de datos Microsoft Excel 2010, permitiendo relacionar la información a través de gráficas y tablas porcentuales y nominales.

Diseño de la prueba. Dado que el diseño del instrumento de medición llamado CRE (Cuestionario de Regulación Emocional) requirió de un proceso riguroso para que fuese válido, preciso y pertinente, se tuvieron en cuenta los siguientes pasos:

Revisión teórica, selección y definición de categorías y subcategorías: Se realizó una revisión bibliográfica con base en el tema de las competencias emocionales, puntualizando en la competencia de Regulación Emocional y sus micro competencias o indicadores que sirvieron de referente para la construcción de las preguntas o ítems y así delimitar las categorías de análisis y el contenido de la prueba, conceptualizando también el tema de la convivencia escolar como otra

de las categorías, la cual ayudó al mismo tiempo a la definición y precisión de dichos ítems, dado que tanto la Regulación emocional como la Convivencia Escolar se interrelacionaron para revisar la incidencia de una sobre la otra y darle mayor confiabilidad al CRE.

De allí surgieron otras subcategorías como Emoción, Inteligencia Emocional, Educación Emocional, competencia, niños y niñas entre los 10 y 15 años.

Operativización de variables o categorías: Se realizó a través de una matriz conformada por las variables dependiente e independiente, su respectiva definición, subcategorías, características específicas, selección de indicadores de cada variable y formulación preguntas en cada uno de ellos, las cuales sirvieron para clasificar y filtrar aspectos relevantes en el diseño del CRE y demás instrumentos de medición.

Formulación de ítems y escala de medición. De las preguntas formuladas en la matriz de operativización de variables se seleccionaron 50 de ellas para conformar los ítems del CRE, agrupados por cada indicador de la competencia Regulación emocional, donde se ubicaron

Así mismo se seleccionó una escala de medición tipo Likert, buscando que fuese la más adecuada para medir las percepciones de los estudiantes de acuerdo a su experiencia, y que pudiese ser claro y sencillo de responder para ser auto administrado por los estudiantes

Estructuración de la prueba. el Cuestionario en Regulación Emocional CRE se diseñó finalmente de acuerdo a un formato tipo cuestionario en medio físico, de la siguiente forma: encabezado con el nombre de la universidad, facultad y programa académico; el nombre del proyecto para el que se diseñó; nombre de la prueba; un código para cada estudiante compuesto por el la inicial y el número de la aplicación (por ejemplo A1: Aplicación uno), seguido del grado escolar (por ejemplo 61) y el número que correspondía a cada estudiante (01, 02,...30); el género, indicando si es niño o niña de forma iconográfica así como la edad (con un dibujo que

los niños debían señalar o colorear); las instrucciones para responder el cuestionario incluyendo la escala de medición y la diferencia entre emociones positivas y negativas; un cuadro iconográfico con seis opciones de emociones para identificar el estado de ánimo al momento de diligenciar la prueba y finalmente en las 2 páginas subsiguientes, se ubicaron los 50 ítems agrupados por indicadores, debidamente enumerados y al frente de cada uno se ubicaron las opciones de respuestas que indicaron respuestas poco favorables o muy favorables, puntuadas de 1 a 5 respectivamente.

Revisión de la prueba por juicio de expertos. El cuestionario se envió a dos expertos en neuropsicología, anexando formato para la evaluación de cada uno de los ítems y de la estructura de la prueba como tal solicitando recomendaciones a partir de tres criterios básicos de validez: precisión, claridad y pertinencia.

En este sentido, los expertos recomendaron, en términos generales, revisar la redacción de los ítems, teniendo en cuenta un lenguaje más claro y apropiado para una mayor comprensión del estudiante según su edad, etapa de desarrollo y nivel educativo. Asimismo se sugirió tener en cuenta preguntas que develaran los recursos psicológicos necesarios acordes a la etapa de desarrollo evolutivo del estudiante a nivel socio afectivo y en coherencia con el constructo que pretendía evaluar la prueba.(anexo 6. p. 211)

Pilotaje y aplicación de la prueba: El cuestionario CRE se aplicó a 171 estudiantes de los grados sexto y séptimo, niños y niñas de 10 a 15 años, dándoles las instrucciones pertinentes para diligenciarlo de forma auto administrada y con previo consentimiento firmado por sus padres y/o acudientes(anexo 7. p. 214). La prueba se aplicó una sola vez pero diferentes momentos y por grupos, dada la cantidad total de participantes y las condiciones físicas de la institución educativa.

Este pilotaje del cuestionario, se realizó a fin de someterlo posteriormente al proceso de confiabilidad y comprensión como instrumento de recolección de datos en la investigación, por ello se tuvieron en cuenta dos criterios principales: la claridad expositiva y contextual en cada una de las preguntas y la facilidad para valorarlas en la escala de Likert, basados en el nivel educativo de los estudiantes.

El tiempo promedio para responder el CRE fue de 25 minutos, observándose en algunos estudiantes, dificultad para la comprensión de algunos ítems, pese a que se dio previa claridad del objetivo del cuestionario. Sin embargo, cabe resaltar que la confiabilidad al relacionarse también con el contenido, mostró que algunos ítems carecían de conceptos adecuados al nivel comprensivo de los estudiantes, a preconceptos sobre el tema de las emociones y al lenguaje que utilizan para comunicarse con sus pares y docentes, lo cual se constató en el análisis estadístico para estimar su consistencia interna.(anexo 8. p. 216).

Validación y confiabilidad de la prueba. Para el procesos de confiabilidad del CRE se aplicó una análisis estadístico a través del coeficiente de Pearson, para determinar la correlación entre los ítems, así como su precisión y pertinencia con el contenido y tema que se pretende medir, y el Alpha de Cronbach, comúnmente utilizado en escalas de medición tipo Likert para estimar su consistencia interna y nivel de significancia de los ítems seleccionados.

Se analizaron los datos de 168 estudiantes de los 171 que diligenciaron inicialmente el CRE, ya que para someterlos al proceso de validez y confiabilidad se encontró que estos tres sujetos presentaban datos incompletos e inconsistencias en la prueba por dificultades de comprensión lectora y por tanto dejaron la prueba inconclusa.

Para asegurar **la precisión de la escala**, se selecciona el 25 % de los sujetos con puntuación más alta y el 25 % con puntuaciones más baja, y se seleccionan los ítems que

discriminan a los sujetos de estos dos grupos, es decir, aquellos con mayor diferencia de puntuaciones medias entre ambos grupos.

Para asegurar la fiabilidad por consistencia interna, se halla la correlación entre la puntuación total y la puntuación de cada ítem para todos los individuos, seleccionándose los ítems con coeficiente más alto. Es decir, se eliminaron 29 de los 50 ítems y se seleccionaron en total 21, los cuales mostraron la mayor confiabilidad, expresada por dos criterios principales: Un coeficiente de correlación alto y una diferencia de promedios altas. Finalmente se seleccionaron 21 de los 50 ítems para rediseñar el cuestionario en la aplicación final.

Aplicación final. Los resultados del análisis estadístico, tanto la correlación de Pearson con el Alpha de Cronbach, permitieron rediseñar y consolidar el CRE, incluyendo 21 ítems válidos y confiables en su contenido y significancia, permitiendo realizar la aplicación final con instrumento de medición coherente con el objeto de investigación.

De igual forma que el pilotaje, el CRE es auto administrado a un grupo específico de estudiantes, los cuales fueron seleccionados como unidad de trabajo, ya que presentaban criterios requeridos para el trabajo. Esta muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de ambos géneros, edades entre los 10 y los 15 años, de grado sexto uno, con dificultades en su convivencia escolar y/o ausencia de habilidades para regular una o varias de las micro competencias de Regulación Emocional.

El tiempo promedio para responder el cuestionario fue de 15 minutos; de igual manera se adjudicó un código a cada estudiante y se solicitó previo consentimiento por escrito a sus padres o acudientes. Por último, se tabularon los datos de acuerdo a puntajes establecidos para la prueba, de forma parcial (por ítems e indicador) y total para su respectivo análisis, utilizando

bases de datos, tablas y graficas con estimaciones porcentuales y cantidades numéricas.(anexo 9. p. 219)

Revisión y seguimiento al comportamiento social de los estudiantes. Paralelamente al cuestionario, fue necesario realizar una revisión y seguimiento del comportamiento social de los estudiantes para contrastar los resultados de la prueba con los de la caracterización y los registros institucionales que han dado cuenta de los procesos de convivencia escolar de cada estudiante de grado sexto dos, evidenciados en los registros de las observaciones dadas por los docentes y coordinadores de convivencia así como en las acciones de mejoramiento emprendidas por el comité de convivencia, el orientador escolar y los directores de grupo, las cuales deben ser contempladas en el debido proceso desde el manual de convivencia y la ley 1620 de 2013, básicamente.

Para tal fin, se utilizó una lista de chequeo(anexo 10. p. 221) donde se rastrearon datos importantes como llamados de atención, citación de acudientes, dificultades en el comportamiento, asesorías psicológicas, remisiones y estrategias psicopedagógicas en términos generales, acudiendo a la revisión de los observadores de los estudiantes, formatos de remisión a especialista, diarios de campo y carpetas con la tipificación de faltas tipo I y II, llevadas desde orientación escolar.

Análisis estadístico. Se utilizó en tres etapas del proyecto, en la primera se aplicó estadística descriptiva par la caracterización de la población, interpretando los datos a través de tablas, gráficas y la relación entre las variables. En la segunda fue necesario aplicar dos coeficientes para estimar la fiabilidad de una escala de medición: el Coeficiente de Pearson y el Alpha de Cronbach , considerados estadísticamente pertinentes para verificar la validez de constructo, la correlación entre ítems, la coherencia del contenido con el tema de investigación

en el instrumento de medición, en otras palabras, la consistencia interna y externa del Cuestionario en Regulación Emocional CRE.

Dado que la confiabilidad, “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados”.(Hernández y Baptista, 1997, p. 286), Fue importante realizar métodos estándar a una muestra significativa para verificar su viabilidad y confianza

Es decir, que la confiabilidad nos permitió legitimar el cuestionario para aplicarlo en el contexto específico, con la población ya caracterizada y con los indicadores o reactivos adecuados para medir competencias de tipo emocional basados en los postulados de autores como Bisquerra principalmente.

En la tercera etapa de la investigación, se aplicó igualmente estadística descriptiva sumada a la valoración del cuestionario final, que arrojó además de resultados grupales y estadísticas generales de todos los datos, una estimación individual por cada estudiante, teniendo en cuenta rangos numéricos para determinar qué tan alto o bajo fue su nivel de desempeño en la competencia de Regulación Emocional. De allí la utilidad de la escala de medición tipo Likert. Posteriormente se utilizaron porcentajes de los resultados según el nivel de desempeño en Regulación Emocional identificado en los estudiantes, lo que permitió hacer comparaciones, identificar tendencias, distanciamientos, promedios parciales y totales, representaciones gráficas así como el análisis cualitativo con sus respectivas discusiones conceptuales sobre los principales hallazgos en los estudios de caso. Para ello se acudió al software de hoja de cálculo Microsoft Excel.

Tratamiento estadístico de la información-tratamiento estructural

La información se organizó a través de la tabulación de datos estadísticos y los datos cualitativos se sistematizaron priorizando aspectos y comportamientos de los estudiantes que eran reiterativos en su dinámica escolar, familiar y social. De allí que se resaltaran las categorías Regulación Emocional, Convivencia escolar y caracterización de la población, cuyos resultados fueron obtenidos a través de tres instrumentos para la recolección de la información: Cuestionario tipo CRE, una lista de chequeo y una ficha socio familiar respectivamente. Posteriormente se establecieron las relaciones y distanciamientos entre las tres categorías así como las variables emergentes en cada una para analizar correlaciones y describir el problema de investigación.

En primera instancia, se sistematizaron los datos de la ficha socio familiar para la caracterización de la población, agrupando los datos de cada variable, con el objetivo de observar tendencias y prevalencias ente los estudiantes. Para ello cada variable se dividió, asignando dato por dato de cada estudiante y posteriormente se agrupó en tablas con cantidades y porcentajes. En síntesis se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5. Resultados encuesta de caracterización según datos numéricos y porcentajes.

Variab les	Indicadores	No	Porcentajes
Género	Masculino	15	50%
	Femenino	15	50%
Edad	10 y 12 años	20	67%
	13 y 15 años	10	33%
	Suma de edades/No de		

Promedio edad	sujetos	12 años	
Barrio	Brisas	17	57%
	Danubio	4	13%
	Tokio	4	13%
	Remanso	3	10%
	San Vicente	1	3,5 %
	Canceles	1	3,5 %
Estrato socioeconómico	1 (bajo – bajo)	30	100%
	2 (bajo)	0	0
Grado escolaridad	Sexto	30	100%
	Otro	0	0
Régimen de salud	Contributivo	4	13%
	Subsidiado	23	77%
	No Tiene	3	10%
Etnia	Afrodescendiente	2	7 %
	Indígena	2	7 %
	Mestizo	26	86 %
Situación social	Afrodescendiente	2	7 %
	Desplazados	5	17%
	Reubicados	2	6%
	Ninguna	23	77%
Lugar de origen	Pereira	18	60%
	Choco	2	6 %

	Pueblo Rico	2	6 %	
	Otras	8	27 %	
	Propia	18	60%	
Vivienda (tenencia)	Arrendada	6	20%	
	familiar	6	20%	
Tipología familiar	Monoparental	8	26.66 %	
	Extensa	8	26.66 %	
	Nuclear	6	20%	
Tipo de ocupación jefe de hogar	Reconstituida	8	26.66 %	
	Ama de casa	1	3,3 %	
jefe de hogar	Desempleado	6	20 %	
	Cocinero	3	10 %	
	Servicio doméstico	4	13,3 %	
	Operario	4	13,3 %	
	Artesano	2	6,7 %	
	Constructor	5	16,7 %	
	Otros	5	16,7%	
	Ama de casa	1	3,3 %	
	Nivel educativo jefe de hogar	Primaria incompleta	7	23,3,
		Primaria completa	6	20%
Bachiller completo		7	23,3%	
Bachiller incompleto		7	23,3 %	
Ninguno		3	10%	

Parentesco del acudiente y/o representante legal.	Mamá	19	63,3%
	Papá	3	10%
	Abuela	5	16,7%
	Tía o prima	3	10%
	Falta de comunicación	11	36,7
Relaciones familiares	Desintegración familiar	10	33,3%
	Violencia intrafamiliar	3	10%
	Poca afectividad	4	13,3%
	Consumo de SPA	2	6,7%

Cabe anotar que otros datos cualitativos indagados en la caracterización se relacionaron necesariamente con las variables de convivencia escolar y los resultados del CRE, que se mostrara más adelante en la tabla que muestra la sistematización de las variables emergentes. En el proceso de validación y confiabilidad se revisó el total de los datos, seleccionando los ítems de mayor correlación y significancia, los cuales se agruparon en una tabla por indicador y mayores índices de estimación en cuanto a diferencia de promedios y correlación de Pearson (r) como se muestra a continuación.

Tabla 6. Ítems seleccionados según indicador, diferencia de promedios y coeficiente de correlación (r).

Indicadores	Ítems	Diferencia de promedios	Coeficiente de correlación (r)
Expresión emocional apropiada	1. Cuando estás enojado, ¿se te nota fácilmente?	2,0	0,57
	3. Expresas tu alegría con facilidad?	2,2	0,65
	4. Si sientes temor reconoces este sentimiento, es decir, ¿lo expresas diciendo “tengo miedo”?	2,6	0,64
	10. Cuando sientes emociones positivas como la alegría, ¿Lo demuestras con palabras y gestos?	2,2	0,64
	12. Cuando sientes emociones negativas como la ira o la tristeza, ¿Lo demuestras?	2,2	0,67
Capacidad para la regulación de	13. ¿Te enojas fácilmente cuando juegas con otros compañeros?	1,9	0,45
	18. Ante una situación en la que te	1,7	0,49

emociones y sentimientos	sientes agredido, ¿te comportas de forma grosera		
	19. ¿Te dejas llevar fácilmente por sentimientos como la ira?	2,2	0,52
	22. ¿Te entristeces con facilidad?	1,7	0,46
	23. Cuando tienes problemas personales ¿Reaccionas negativamente, por ejemplo, te enojas, agredes, lloras, o te alejas de tus compañeros de clase?	1,7	0,48
	28. Cuando estas triste, temeroso o enojado, ¿buscas a una persona para que te ayude a superar estos sentimientos?	1,8	0,54
Habilidades para afrontar emociones negativas			
	29. ¿Te relacionas con otros compañeros de la escuela para evitar sentimientos negativos como la rabia, la tristeza, el miedo o el estrés?	1,7	0,58
	33. ¿Tienes la capacidad de tranquilizarte cuando se presentan situaciones que te hacen sentir incómodo o estresado?	1,3	0,59
	35. ¿Cuando tienes un problema con	1,5	0,61

	un compañero o profesor, ¿Buscas una forma de solucionarlo para sentirte mejor?		
	37. ¿Evitas situaciones o problemas que te hagan sentir mal?	1,3	0,54
	38. Realizas actividades que te hagan sentir bien, como por ejemplo, practicar un deporte, pintar, jugar, pasear, etc.?	2,6	0,67
Habilidad para generar emociones positivas	39. Cuando sientes una emoción negativa ¿Buscas maneras de cambiarla como por ejemplo, respirar, pensar positivamente o hacer algo que te guste para sentirte mejor?	2,7	0,67
	42. ¿Evitas situaciones que te hagan sentir mal emocionalmente?	2,0	0,54
	46. Cuando estás contento, ¿lo demuestras con expresiones positivas como gestos, palabras, o abrazos?	2,2	0,67
	47. ¿Eres capaz de generar buen humor en otras personas?	2,0	0,51
	49. ¿Eres capaz de cambiar un pensamiento negativo por uno positivo	1,9	0,60

después de una situación de estrés?

Al aplicar el cuestionario final para medir el nivel desempeño de la competencia en Regulación Emocional de los estudiantes de grado sexto, los resultados se establecieron con base en cuatro rangos numéricos que indicaban el nivel en que se encontraba cada estudiante en cada uno de los indicadores o dimensiones de la Regulación Emocional y en el total de la prueba que indicó el nivel en toda la competencia.

Cabe recordar que el cuestionario fue diseñado con un total de 21 ítems, agrupados en cuatro indicadores, donde su menor valoración en la escala es uno (1:nunca) y la mayor es cinco (5: Siempre), según la respuesta favorable o desfavorable dada por cada estudiante en las diferentes preguntas o reactivos. Por lo tanto, el puntaje total mínimo que permitía la prueba iniciaba en 21 y el máximo podía alcanzar hasta 105, lo que facilitó determinar los diferentes niveles de desempeño en que se encontraron los estudiantes, con base en resultados ordinales y porcentuales.

Los rangos totales del cuestionario se establecieron así:

Tabla 7. Niveles de desempeño según rangos y porcentajes

RANGO	RANGO (%)	NIVEL DE DESEMPEÑO
21 a 42	Menos del 41%	BAJO
43 a 63	(41% - 61%)	BÁSICO
64 a 84	(61% - 81%)	ALTO
85 a 105	Más del 81%	SUPERIOR

Mientras que los rangos parciales, es decir por cada indicador, se definieron con base en los siguientes valores, así:

Tabla 8. Nivel de desempeño según rangos y porcentajes por indicadores.

INDICADORES	RANGO	RANGO (%)	NIVEL DE DESEMPEÑO
Expresión emocional apropiada	5 a 10	Menos del 41%	BAJO
Capacidad para la regulación de emociones y sentimientos	11 a 15	(41% - 61%)	BÁSICO
Habilidades para afrontar emociones negativas	16 a 20	(61% - 81%)	ALTO
Habilidades para generar emociones positivas	21 a 25	Más del 81%	SUPERIOR
	5 a 12	Menos del 41%	BAJO
	13 a 18	(41% - 61%)	BÁSICO
	19 a 24	(61% - 81%)	ALTO
	25 a 30	Más del 81%	SUPERIOR

Posteriormente se establecieron los puntajes y promedios por indicador y por estudiante con su respectivo nivel de desempeño, teniendo en cuenta la sumatoria de la escala y cuyos resultados fueron los siguientes:

Tabla 9. Resultados de los estudiantes por indicador, resultados totales y promedios.

INDICADORES DE REGULACIÓN EMOCIONAL						
Código	A.	B.	C.	D.	Resultado	Nivel de
Estudiante	Expresi	Capacidad	Habilidad	Habilidad	total de la	desempeño
s	ón	para la	es para	es para	total de la	en
	emocion	regulación	afrontar	generar	Competenc	Regulación
	al	de	emociones	emociones	ia	Emocional.
	apropia	emociones y	negativas	positivas		
	da	sentimientos				
A1_62_01	9	23	9	11	52	Básico
A1_62_02	19	20	21	29	89	Superior
A1_62_03	15	21	15	25	76	Alto
A1_62_04	25	19	17	29	90	Superior
A1_62_05	19	16	25	26	86	Superior
A1_62_06	17	16	19	24	76	Alto
A1_62_07	19	11	21	27	78	Alto
A1_62_08	9	25	9	6	49	Básico
A1_62_09	23	11	12	22	68	Alto
A1_62_10	17	16	19	25	77	Alto
A1_62_11	14	19	9	22	64	Alto

A1_62_12	14	18	10	16	58	Básico
A1_62_13	14	18	21	24	77	Alto
A1_62_14	18	17	11	21	67	Alto
A1_62_15	18	21	16	26	81	Alto
A1_62_16	16	21	17	26	80	Alto
A1_62_17	13	21	15	27	76	Alto
A1_62_18	19	12	16	22	69	Alto
A1_62_19	13	21	15	18	67	Alto
A1_62_20	15	14	20	25	74	Alto
A1_62_21	18	20	10	30	78	Alto
A1_62_22	16	21	15	22	74	Alto
A1_62_23	13	22	13	17	65	Alto
A1_62_24	11	16	19	25	71	Alto
A1_62_25	20	11	18	23	72	Alto
A1_62_26	17	13	14	14	58	Básico
A1_62_27	19	15	15	21	70	Alto
A1_62_28	21	17	15	23	76	Alto
A1_62_29	22	19	15	21	77	Alto
A1_62_30	18	9	14	20	61	Básico
Promedio						
por						Alto
indicador	16,7	17.4	15.5	22.2	71.8	
%	67%	70%	62%	74%		(73% de la

Favorabili **muestra)**

dad

La guía anexa al CRE para conocer el estado de ánimo de los estudiantes al momento de responder a cada uno de los ítems, se agrupó por cada emoción, registrando su frecuencia y equivalencia en porcentaje.

Tabla 10. Resultados estado de ánimo de los estudiantes la presentar el CRE

Estado de ánimo	1. TRANQUILO	2. FELIZ	3. TRSTE	4. TEMEROSO	5. ENOJADO	6. OTRA	TOTAL
No.	6	22	2	0	0	0	30
%	20%	73,30%	6,70%	0%	0%	0%	100%

Finalmente, se retoman los aspectos más importantes y recurrentes, encontrados en los resultados recolectados en cada uno de los instrumentos de recolección de la información, lo cual permitió identificar las categorías emergentes de cada categoría principal y de esta forma describir y analizar relaciones y distanciamientos entre ellas. Para efectos de una clasificación correspondiente a los objetivos de la investigación, se resaltaron los aspectos que de mayor a menor importancia, prevalecieron en los hallazgos.

Tabla 11. Clasificación de categorías emergentes en relación a cada categoría principal

Técnicas y/o

instrumentos utilizados para recolección de la información	Ficha socio familiar	Lista de chequeo	Cuestionario en Regulación emocional CRE
Categorías principales	Caracterización de la población	Convivencia escolar	Regulación emocional
Categorías emergentes	• Ausencia de figuras paterno filiales	• Impulsividad • Agresividad física	• Regulación emocional alta
	• Poca comunicación familiar	• Agresividad verbal • Intolerancia	• Prevalencia de habilidad para generar
	• Poca afectividad	• Enojo	emociones positivas
	• Estudiantes extra edad	• Bajo autocontrol • Poca capacidad de	• Básica favorabilidad en la habilidad para
	• Contexto vulnerable	expresión emocional	afrontar emociones
	• Mixtura cultural	• Oposición a la norma	negativas
	• Familias disfuncionales	• Desafío a la	• Inconsistencia entre el nivel de desempeño y
	• Bajos recursos económicos	autoridad • Conflictos	los comportamientos en la escuela
	• Hacinamiento	interpersonales	• Desempeño básico
	• Familias reconstituidas	• Falta de socialización	para expresar y reconocer el miedo
• Consumo de SPA	• Escasas estrategias	• Desempeño básico	

• Desplazamiento	de afrontamiento	para regular la tristeza
• Desempleo	• Dificultad para el	• Desempeño básico al
• Padres con bajo	trabajo en equipo	relacionarse con otros
nivel educativo	-Expresiones de	compañeros para evitar
• Ausentismo escolar	tristeza	sentimientos como la
• Deserción escolar		ira, el miedo y el estrés.
• Repitencia escolar		• Desempeño alto en la
• Abandono parcial		expresión de la alegría
• Abandono total		• Desempeño alto en la
		regulación del enojo
		cuando juegan con
		otros compañeros
		• Desempeño alto para
		evitar situaciones que
		los hacen sentir mal.

Interpretación de los resultados

Los resultados presentados por el grupo de estudiantes de grado sexto después de resolver un cuestionario (validado y verificado previamente) para medir el nivel de desempeño de la competencia en Regulación Emocional fueron los siguientes:

Los resultados generales de la muestra, evidenciaron que el 73% de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño alto, es decir, favorable, el cual es significativo con relación al

17% que obtuvo un nivel básico y solo un 10% que alcanzó un nivel superior y en nivel bajo no se encontró a ningún estudiante en la prueba total del cuestionario Regulación Emocional como se representa en la siguiente gráfica. En promedio en el puntaje total de la prueba y para el total de la muestra fue de 71,86 puntos en la escala Likert.

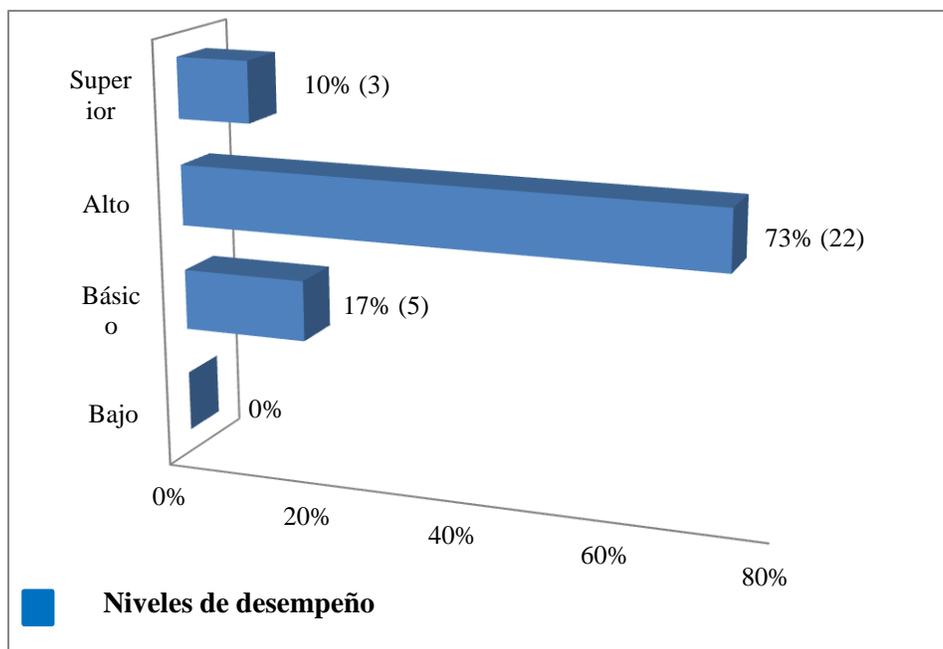


Figura 2. Niveles de desempeño en la competencia Regulación Emocional de los estudiantes de grado sexto.

Fuente: Elaboración propia

Analizando la prueba por indicadores de desempeño, se pudo observar que la habilidad con más alto porcentaje de desempeño, obtenida por los estudiantes fue la habilidad para generar emociones positivas con un porcentaje del 74%; la capacidad para la regulación de emociones y de sentimientos en un 70%; la expresión emocional apropiada con un 67%; y por último, la habilidad para afrontar emociones negativas con un 62%. Es decir, esto muestra el índice de favorabilidad de cada indicador con relación al total del grupo.

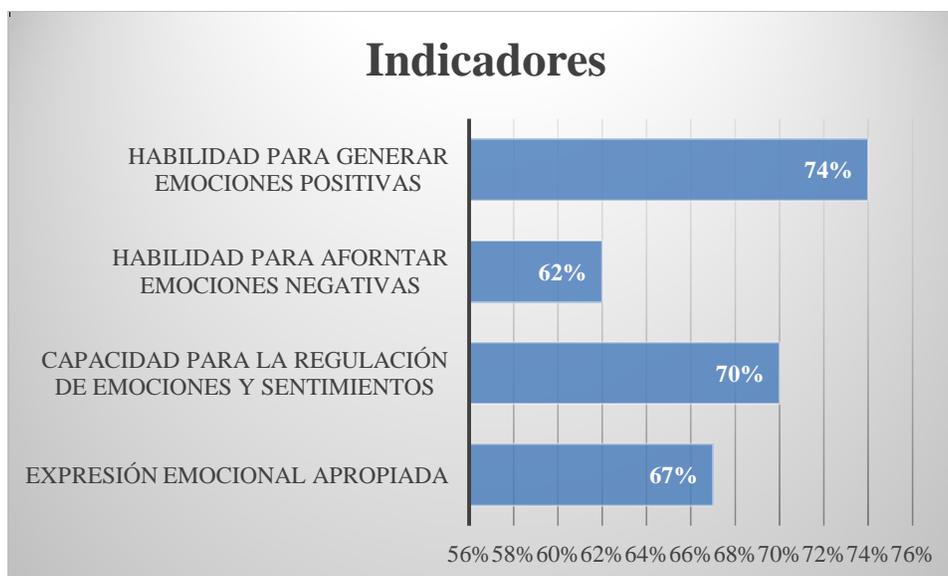


Figura 3. Porcentajes de la prueba por cada indicador de la Regulación Emocional.

Se observó, además un caso considerado atípico, en el que uno de los estudiantes (A1_62_08) obtuvo un nivel bajo en tres de los indicadores y un nivel superior del 100% en otro indicador, que muestra una percepción notoria de poca favorabilidad y gran favorabilidad respectivamente, lo cual en el marco de las competencias emocionales, supone un resultado ambiguo, en cuanto el estudiante con este resultado, indica un nivel superior en la capacidad para regular emociones y sentimientos, sin embargo se han observado “dificultades de comportamiento, baja tolerancia y recurrentes omisiones a la norma” en su registros de convivencia.

Un hallazgo representativo en esta prueba fue que si bien el interés del proyecto estuvo suscitado por las dificultades comportamentales demostradas por los estudiantes de grado sexto de la I.E. Compartir las Brisas, en los resultados obtenidos, prevaleció un alto porcentaje de estudiantes con una nivel de Regulación Emocional alto, es decir favorable con relación a lo que se evidencia en la praxis y ninguno se ubicó en el nivel bajo, contrario a lo referido en los

seguimientos a la convivencia desde los procesos institucionales y las observaciones diarias en el aula.

Esto determina que aunque conceptualmente la mayoría de estudiantes alcanzaron un nivel de desempeño alto, en la experiencia relacional al interior de la escuela, estos niños, niñas y jóvenes siguen demostrando comportamientos que se distancian de las competencias en Regulación Emocional, ya que aún presentan dificultades para resolver conflictos, controlar sus impulsos y demostrar habilidades, actitudes y valores para convivir de manera tolerante y respetuosa con sus pares y docentes.

No obstante, la caracterización de los estudiantes a través de un reconocimiento de sus aspectos sociales y familiares más relevantes, permitió identificar riesgos psico afectivos y describir sus realidades interpersonales, dando cuenta de una correlación con los registros de convivencia escolar. De allí que emergieran nuevas categorías de análisis, como la poca comunicación, dificultades de autocontrol y afrontamiento, disfuncionalidad familiar, poca afectividad, entre otras, sujetas indudablemente al origen y comprensión de las conductas inapropiadas y/o las carencias de habilidades sociales y pro sociales, que poco han sido fortalecidas y educadas en sus hogares, pese a la importancia de enseñarles a gestionar sus emociones en cada etapa de su vida.

Frente a estos resultados obtenidos en el CRE, surgen los siguientes cuestionamientos, ¿En qué medida los resultados de un cuestionario de medición de competencias en Regulación Emocional son coherentes con la(s) realidad (es) de los estudiantes de grado sexto?, ¿Debe buscarse el origen de los conflictos en convivencia escolar en los índices de Regulación emocional solamente?, ¿Se encuentra una correspondencia entre los resultados del CRE y los aspectos observados y registrados en los procesos de convivencia escolar?,

En concordancia con los resultados por estudiante y por indicador, expuestos en el tratamiento de los datos, se consideró significativo describir a grandes rasgos, los resultados específicos en cada uno de los estudiantes, puesto que en los cuestionarios de actitudes como los de escalamiento tipo Likert, se pueden obtener los mismos resultados, más esto no significa necesariamente, que dos o más personas hallan seleccionado las mismas respuestas, o de otro modo, las mismas percepciones. Además de ello, particularizar las respuestas, permite identificar la congruencia entre el nivel de desempeño obtenido y la realidad de cada estudiante en la convivencia, así como la relación de esta categoría con las habilidades sociales en que el niño, la niña o el joven estima tener dificultades o por el contrario alta capacidad, según el CRE.

Por consiguiente se encontró que el estudiante **A1_62_01** obtuvo dos indicadores con un nivel de desempeño bajo, uno básico y un indicador con un desempeño superior donde prevalece la capacidad para la regulación de emociones y sentimientos, obteniendo un resultado total de 52 puntos según la escala de valoración que indica un nivel de desempeño básico en la competencia de Regulación Emocional., ya que se encuentra en el rango entre 43 y 63 puntos.

El estudiante dos obtuvo **A1_62_02** indicadores en nivel de desempeño alto, y dos en nivel de desempeño superior, donde prevalece la habilidad para generar emociones positivas, con un resultado total de 89 puntos según la escala de valoración, y que indica un nivel de desempeño superior en la competencia de Regulación Emocional, encontrándose en el rango entre 85 y 105 puntos, que indican gran favorabilidad en toda la competencia.

Para el caso del estudiante **A1_62_03**, se evidenció un resultado de dos indicadores en nivel de desempeño básico, y dos en nivel de desempeño superior, donde prevaleció la capacidad para la regulación de emociones y sentimientos, con un total de 76 puntos según la

escala de valoración, y que indica un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional, encontrándose en el rango entre 64 y 84 puntos.

El estudiante **A1_62_04**, obtuvo dos indicadores en nivel de desempeño superior, y dos en nivel de desempeño alto, donde prevalece la expresión emocional apropiada, con un total de 90 puntos según la escala de valoración, y que indica un nivel de desempeño superior en la competencia de Regulación Emocional, encontrándose en el rango entre 85 y 105 puntos que indican gran favorabilidad en toda la competencia.

El estudiante **A1_62_05**, obtuvo dos indicadores con nivel de desempeño alto, y dos indicadores en un nivel de desempeño superior, donde prevalece la habilidad para afrontar emociones negativas, con un total de 86 puntos según la escala de valoración, y que indica un nivel de desempeño superior en la competencia de Regulación Emocional, encontrándose en el rango entre 85 y 105 puntos que indican gran favorabilidad en toda la competencia.

El estudiante **A1_62_06** obtuvo los cuatro indicadores con nivel de desempeño alto, destacándose en la habilidad para generar emociones positivas, con un total de 76 puntos según la escala de valoración, y que indica un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional, encontrándose en un rango entre 64 y 84 puntos, en toda la competencia.

El estudiante **A1_62_07** obtuvo un indicador en un nivel de desempeño básico, otro indicador en alto, y dos en nivel superior, donde prevalece la habilidad para generar emociones positivas, con un total de 78 puntos según la escala de valoración, y que indica un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional, encontrándose en el rango entre 64 y 84 puntos que indican gran favorabilidad en toda la competencia.

El estudiante **A1_62_08** obtuvo tres indicadores con nivel de desempeño bajo y un indicador en nivel de desempeño superior con el 100%, ya mencionado por obtener un puntaje

perfecto en regulación de emociones y sentimientos, pero en un rango entre 43 a 63 puntos en toda la competencia, es decir ambiguamente, con un desempeño apenas básico.

Se encontró que el estudiante **A1_62_09** obtuvo dos indicadores en nivel básico, uno en alto y uno en superior, donde prevalece la expresión emocional apropiada con un total de 68 puntos que le ubican en un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional, encontrándose en el rango entre 64 y 84 puntos en toda la competencia.

El estudiante **A1_62_10** obtuvo tres indicadores en nivel alto y uno en nivel superior, donde prevalece la habilidad para generar emociones positivas. El total de la prueba fue de 77 puntos que lo ubican en un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional, encontrándose en el rango entre 64 y 84 puntos en toda la competencia.

El estudiante **A1_62_11** obtuvo dos indicadores en nivel alto, uno en nivel básico y uno en nivel bajo, donde prevalece la capacidad para la regulación de emociones y sentimientos. El total de la prueba fue de 64 puntos que le ubican en un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional, encontrándose en el rango entre 64 y 84 puntos en toda la competencia.

El estudiante **A1_62_12** obtuvo dos indicadores en nivel básico, uno en nivel alto y uno en nivel bajo, donde prevalece la capacidad para la regulación de emociones y sentimientos. El total de la prueba fue de 58 puntos que le ubican en un nivel de desempeño básico en la competencia de Regulación Emocional, encontrándose en el rango entre 43 a 63 puntos en toda la competencia.

El estudiante **A1_62_13** obtuvo dos indicadores en nivel alto, uno en básico y uno en superior, donde prevalece la habilidad para afrontar emociones negativas. El total de la prueba

fue de 77 puntos que le ubican en un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional, encontrándose en el rango entre 70 y 84 puntos en toda la competencia.

El estudiante **A1_62_14** obtuvo tres indicadores en nivel alto y uno en nivel básico, donde prevalece la expresión emocional apropiada. El total de la prueba fue de 67 puntos que le ubican en un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional.

El estudiante **A1_62_15** obtuvo dos indicadores en nivel alto y dos en nivel superior, donde prevalece la habilidad para generar emociones positivas. El total de la prueba fue de 81 puntos que le ubican en un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional, encontrándose en el rango entre 85 y 105 puntos en toda la competencia.

El estudiante **A1_62_16** obtuvo dos indicadores con un nivel de desempeño alto y dos en un nivel superior, lo que indica un nivel alto en toda la competencia, con gran significancia en la habilidad para generar emociones positivas y la capacidad para la regulación de emociones y sentimientos. Su resultado total fue de 80, ubicándose en el rango entre 64 y 84 puntos según la escala de medición. Por lo tanto presenta una valoración muy favorable, es decir de desempeño alto frente a la Regulación Emocional como competencia en el ámbito escolar.

El estudiante **A1_62_17** obtuvo dos indicadores con un nivel de desempeño superior y dos en un nivel alto, con un nivel alto en el total de la prueba, donde presenta gran significancia la habilidad para generar emociones positivas y la capacidad para la regulación de emociones y sentimientos. Su resultado total fue de 76, ubicándose en un rango entre 64 y 84 puntos según la escala de medición. Por lo tanto presenta una valoración favorable frente a la Regulación Emocional como competencia en el ámbito escolar.

El estudiante **A1_62_18** obtuvo tres indicadores con un nivel de desempeño alto y un indicador en un nivel básico que se refiere a la capacidad para la regulación de emociones y

sentimientos, lo cual es representativo frente a los demás indicadores, dado que es menos favorable y muestra más bajo nivel en los que se refiere a comportamientos y reacciones emocionales mostradas socialmente. Sin embargo, se evidencia un nivel alto en el total de la prueba y su resultado total de 69, que se ubica en un rango entre 64 y 84 puntos según la escala de medición, lo que evidencia un nivel favorable en la competencia sin descartar la importancia de fortalecer aquel indicador.

El estudiante **A1_62_19** obtuvo tres indicadores con un nivel de desempeño básico y uno en un nivel superior. Allí se evidencia una diferencia significativa en la capacidad para la regulación de emociones y sentimientos, la cual es muy favorable con relación a los demás indicadores, los cuales se relacionan con la expresión de emociones, la habilidad para generar emociones positivas y la habilidad para afrontar emociones negativas. Sin embargo, el resultado total de la prueba oscila en el rango entre 64 y 84 puntos según la escala de medición, es decir un nivel alto o favorable, donde obtuvo 67 puntos.

El estudiante **A1_62_20** obtuvo dos indicadores en un nivel de desempeño básico, un indicador en un nivel alto y uno en superior que se refiere a la habilidad para generar emociones positivas, lo cual muestra gran favorabilidad con relación a los aspectos que refieren específicamente a la regulación y a la expresión apropiada de las emociones. En el total de la prueba se evidencia un resultado de 74, que oscila entre 64 y 84 puntos según la escala de medición, es decir, un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional en general.

El estudiante **A1_62_21** obtuvo puntajes con diferentes niveles de favorabilidad en los cuatro indicadores, por lo tanto también diferentes niveles de desempeño. Así, se muestra que un nivel bajo en la habilidad para afrontar emociones negativas, un nivel alto en la capacidad

para la regulación de emociones y sentimientos así como en la expresión emocional apropiada y finalmente presenta un nivel superior y muy favorable en la habilidad para generar emociones positivas, que con relación a los demás indicadores indicaría un fortalecimiento en aspectos referentes a la capacidad para la gestión recursos psicológicos que le permiten cambiar emociones negativas como la tristeza o la ira por otras que le generen mayor bienestar como la alegría, el sentido del humor o la tranquilidad, lo que en la prueba se muestra con mayor significancia que otros aspectos intra e interpsicológicos como por ejemplo resolver conflictos, regular la impulsividad o expresarse asertivamente.

En el total de la prueba se evidencia un resultado de 78, que oscila entre 64 y 84 puntos según la escala de medición, es decir, un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional en general.

En la gráfica se muestra al estudiante **A1_62_22** con indicador en un nivel de desempeño superior y prevaleciente en el indicador de la capacidad para la regulación de emociones y sentimientos con relación a dos indicadores igualmente favorables y en un nivel alto en lo referente a la expresión emocional apropiada y la habilidad para generar emociones positivas; mientras que presenta un indicador en un nivel básico referente a la habilidad para afrontar emociones negativas. El resultado final en la competencia de Regulación Emocional es igualmente favorable en un nivel alto que representa en general, un adecuado manejo de las habilidades y capacidades de las emociones con relación a la operacionalización de las mismas en el contexto escolar según lo indica los resultados de la prueba. Su resultado fue de 74, ubicándose en el rango entre 64 y 84 puntos según la escala de medición, es decir, un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional en general.

El estudiante **A1_62_23** obtuvo tres indicadores en un nivel de desempeño básico y un indicador en un nivel superior que se refiere a la capacidad para la regulación de emociones y sentimientos y en la capacidad para generar emociones positivas, lo cual muestra gran favorabilidad con relación a los aspectos que se refieren específicamente al autocontrol y a otros aspectos sociales como la solución de conflictos y la convivencia pacífica. En el total de la prueba se evidencia un resultado de 65, ubicándose en el rango entre 64 y 84 puntos según la escala de medición, es decir, un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional en general y que sugiere, sin embargo, un fortalecimiento en habilidades como la generación de emociones positivas, el afrontamiento y la expresión emocional.

El estudiante **A1_62_24** presenta variados niveles de desempeño en los diferentes indicadores; en el indicador de expresión emocional apropiada obtuvo un nivel básico y menos favorable con relación a los indicadores de regulación de emociones y sentimientos y la habilidad para afrontar emociones negativas donde obtuvo niveles altos, más preveía y gran favorabilidad en el indicador sobre la habilidad para generar emociones positivas donde obtuvo un nivel superior. En el total de la prueba se evidencia un resultado de 71, ubicándose en el rango entre 64 y 84 puntos según la escala de medición, es decir, un nivel de desempeño alto en la competencia de Regulación Emocional en general, pero que sugiere, en este orden de ideas, mayor fortalecimiento para aprender a expresar las emociones, lo que podría relacionarse con la comunicación y la asertividad.

El estudiante **A1_62_25** con tres indicadores en un nivel de desempeño alto y un indicador en un nivel básico, el cual indica menos favorabilidad en cuanto a la habilidad para la regulación de emociones y sentimientos. Sin embargo, el resultado final en la competencia de Regulación Emocional es alto y favorable en general, mostrando un adecuado manejo de las

habilidades y capacidades de las emociones, con un puntaje de 72, ubicándose en el rango entre 64 y 84 puntos según la escala de medición.

El estudiante **A1_62_26** se encontró con tres indicadores en un nivel de desempeño básico que indica menos favorabilidad en las habilidades para generar emociones positivas, afrontar las emociones negativas y regular las emociones; esto con relación a la capacidad para la expresión emocional apropiada donde se observó un nivel alto y favorable. En el resultado total de la prueba este estudiante obtuvo un nivel de desempeño básico para la competencia en Regulación Emocional, con un puntaje de 58, ubicándose en el rango entre 43 a 63 puntos según la escala de medición, lo que indica una oportunidad de mejoramiento y fortalecimiento de las emociones para que logre mejores estados de bienestar personal y social.

El estudiante **A1_62_27** obtuvo dos indicadores en un nivel de desempeño básico y dos indicadores en un nivel de desempeño alto, donde prevalecen la habilidad para generar emociones positivas y la expresión emocional apropiada; es decir, con mayor favorabilidad frente a la habilidad para afrontar emociones negativas y la capacidad para la regulación de emociones y sentimientos. Sin embargo, el resultado final en la competencia de Regulación Emocional es alto y favorable en general, con un puntaje de 70, ubicándose en el rango entre 64 y 84 puntos según la escala de medición.

El estudiante **A1_62_28** obtuvo con varios niveles de desempeño en los diferentes indicadores; un indicador con un nivel de desempeño básico en la habilidad para afrontar emociones negativas, dos niveles de desempeño alto en la habilidad para generar emociones positivas y en la capacidad para la regulación de emociones y sentimientos respectivamente, además de un gran prevalencia en el indicador para la expresión emocional apropiada, el cual obtuvo un nivel de desempeño superior.

En el resultado total de la prueba, este estudiante obtuvo un nivel de desempeño alto, mostrando favorabilidad en la competencia en Regulación Emocional a nivel general, con un puntaje de 76, ubicándose en el rango entre 64 a 84 según la escala de medición.

En el estudiante **A1_62_29** se encontró una tendencia similar al estudiante anterior, donde de misma forma se observan varios niveles de desempeño en los diferentes indicadores; un indicador con un nivel de desempeño básico en la habilidad para afrontar emociones negativas, dos indicadores en un nivel de desempeño alto en la habilidad para generar emociones positivas y en la capacidad para la regulación de emociones y sentimientos respectivamente, además de una gran prevalencia en el indicador para la expresión emocional apropiada, el cual obtuvo un nivel de desempeño superior.

En el resultado total de la prueba, este estudiante obtuvo un nivel de desempeño alto, mostrando favorabilidad en la competencia en Regulación Emocional a nivel general, con un puntaje de 77, ubicándose en el rango entre 64 a 84 según la escala de medición.

Finalmente, el estudiante **A1_62_30** obtuvo un resultado de tres indicadores en un nivel de desempeño básico que indica menos favorabilidad en las habilidades para generar emociones positivas, afrontar las emociones negativas y regular las emociones, con relación a la capacidad para la expresión emocional apropiada que mostró un nivel alto y favorable. En el resultado total de la prueba este estudiante obtuvo un nivel de desempeño básico para la competencia en Regulación Emocional, con un puntaje de 61, ubicándose en el rango entre 43 a 63 puntos según la escala de medición, lo que indicaría una oportunidad de mejoramiento y fortalecimiento de las emociones para que logre mejores estados de bienestar personal y social.

Lo anterior muestra los resultados de cada estudiante, teniendo en cuenta que la prueba fue auto administrada, esto significa diligenciada individualmente, sin desconocer sus

particularidades y características etnográficas y socio familiares específicas; por ende fue respondida de acuerdo a sus propias percepciones frente al interior del ámbito escolar y a la misma condición en que se encontraba el niño para entender de forma clara y precisa el cuestionario, sin necesidad de un tutor o guía.

EL CRE en cada estudiante presenta, prevalencia en los niveles altos de desempeño para la competencia en Regulación Emocional, con una tendencia muy favorable en el indicador de la habilidad para generar emociones positivas.

No obstante, estos resultados también indican en cada uno, variaciones en sus diferentes desempeños emocionales que indicarían mayores habilidades en ciertos procesos, y debilidades en otros. Por ejemplo, manifiestan y destacan un nivel significativo en el desarrollo de habilidades sociales con base en la percepción que cada uno tiene de como maneja sus propias emociones. Alrededor de ello, señalaron con superior favorabilidad, aspectos que indican el uso de estrategias para generar habilidades positivas como realizar actividades que le generen bienestar, cambiar emociones negativas, pensar positivamente, generar buen humor en otros, superar el estrés, expresar la alegría con palabras, gestos o abrazos, resaltándose también un promedio alto en el ítems sobre la facilidad para expresar la alegría ($\bar{X}=4,2$) perteneciente al indicador expresión emocional apropiada y el ítems sobre la facilidad con que se enoja cuando juega con otros compañeros ($\bar{X}=2,7$), planteado en el indicador capacidad para la regulación de emociones y sentimientos.

Por el contrario, manifestaron menor favorabilidad en los ítems relacionados con la habilidad para afrontar emociones negativas, encontrándose promedios(\bar{X}) de un nivel bajo en las preguntas referidas a la forma como superan sentimientos de tristeza, miedo y enojo ($\bar{X}=2,9$); la relación con otros para evitar sentimientos negativos ($\bar{X}=2,9$) y la capacidad para

tranquilizarse en situaciones de estrés ($\bar{X}=2,9$); en el indicador de expresión emocional apropiada, hubo un bajo promedio del grupo con relación al reconocimiento y la expresión de emociones como el temor ($\bar{X}=2,4$) así como en el ítem sobre la demostración de emociones como la ira y la tristeza ($\bar{X}=2,7$) y finalmente, en el indicador se resalta el ítems relacionado con la frecuencia en que sienten tristeza que también obtuvo un promedio bajo en el total del grupo ($\bar{X}=2,9$).

Analizando los resultados porcentuales del cuestionario a nivel grupal, se identificó para cada indicador el nivel mínimo y máximo de desempeño, encontrándose que para el indicador expresión emocional apropiada la mayor parte de los estudiantes manifestaron un desempeño básico en el ítem que señala dificultad para reconocer y expresar el temor, es decir que algunas veces (49%) expresan emociones negativas como el miedo, mientras que el ítem que corresponde que alude a expresión de la alegría con facilidad alcanzo un máximo de 84%, es decir que casi siempre lo manifiestan.

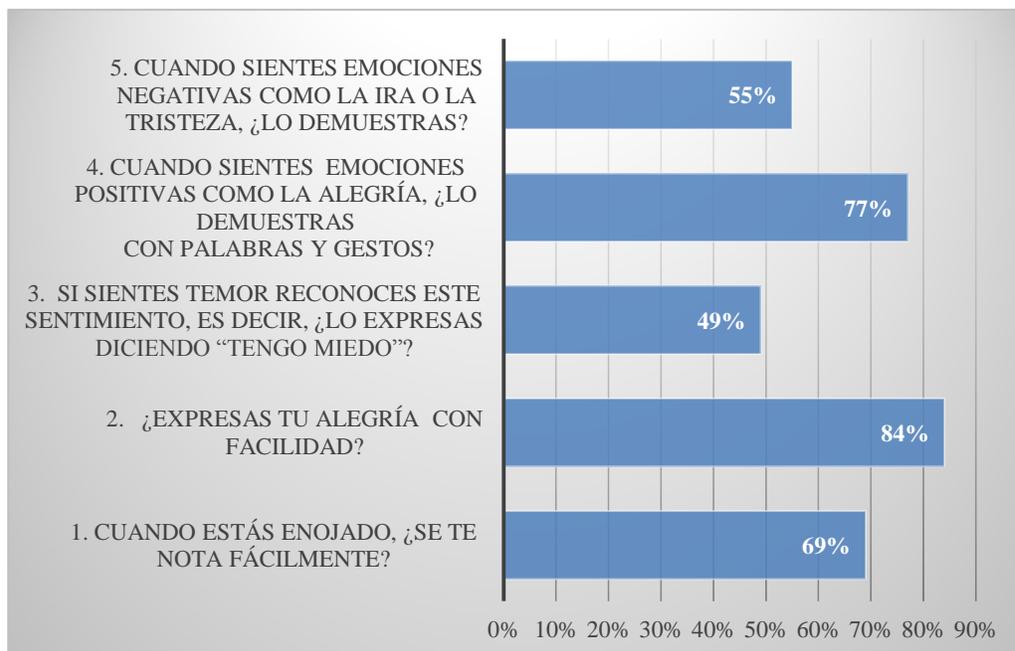


Figura 4. Expresión emocional apropiada

Fuente: Elaboración propia

Con relación al indicador corresponde a Regulación emocional, se evidencia el desempeño más básico (58%) en el ítem correspondiente a “¿Te entristeces con facilidad?”, asumiendo que los estudiantes, solo algunas veces lo experimentan; de igual forma se evidenció que para el ítem “¿Te enojas fácilmente cuando juegas con tus compañeros?”, el desempeño fue alto (81%), es decir, que casi nunca lo hacen. Esto significa que los estudiantes demuestran capacidad para regular emociones negativas como tristeza, y el enojo, especialmente con sus pares. No obstante, en este indicador las respuestas se respondían de forma invertida en la escala de valoración y contenía preguntas control.

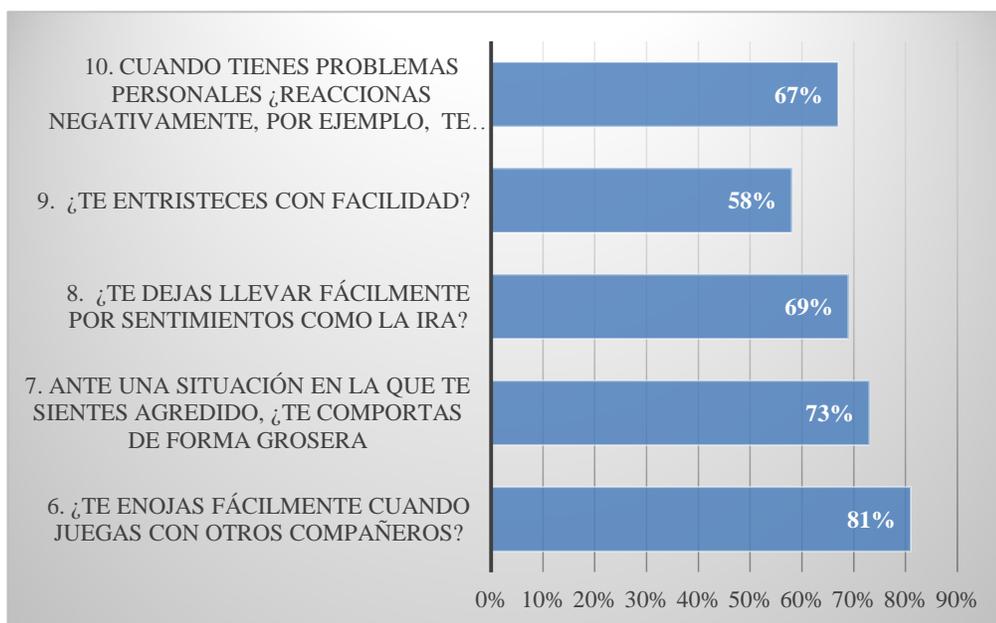


Figura 5. Capacidad para la regulación de emociones y sentimientos

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al indicador habilidad para afrontar emociones negativas se encontró que el nivel más básico lo obtuvo el ítem “¿Te relacionas con otros compañeros de la escuela para evitar sentimientos negativos como la rabia, la tristeza, el miedo o el estrés?” (58%), lo que indica que los estudiantes solo algunas veces se socializan con otros compañeros, al mismo tiempo manifiestan una competencia básica, a nivel grupal, en habilidades de tipo social y en la capacidad para transformar sus emociones negativas en compañía de otros. Sin embargo, se encontró un nivel alto para el ítem “¿Evitas situaciones o problemas que te hagan sentir mal?” (68%), lo que significa que los estudiantes casi siempre evaden conflictos por su propio bienestar.

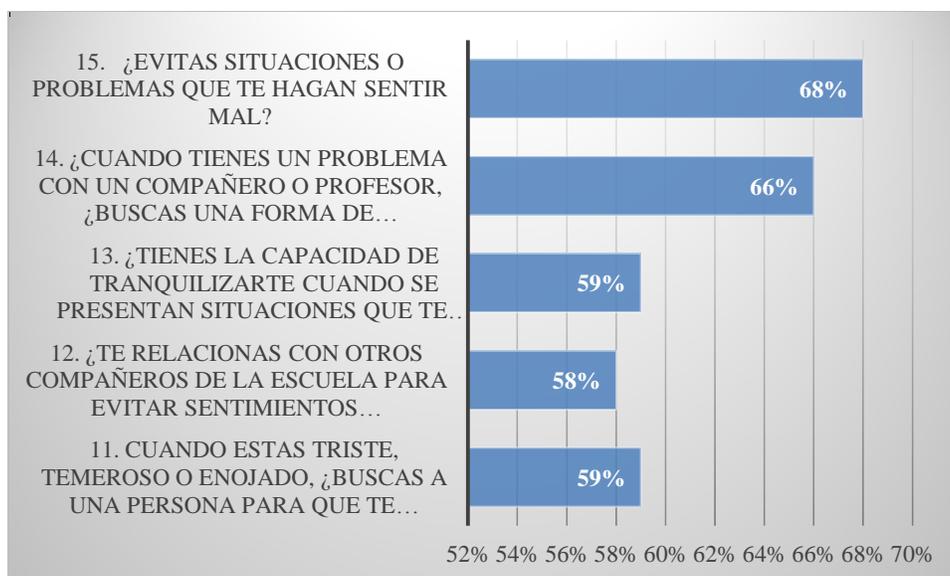


Figura 6. Habilidad para afrontar emociones negativas

Fuente: Elaboración propia

Por último, el indicador Habilidad para generar emociones positivas, mostró el nivel más alto de desempeño en el ítem “¿Realizas actividades que te hagan sentir bien, como por ejemplo, practicar un deporte, pintar, jugar, pasear, etc.?” (80%), es decir que casi siempre buscan formas diferentes para sentir bienestar, y se evidenció coherencia con el ítem “¿Evitas situaciones que te hacen sentir mal?” que se repite en el indicador anterior, mostrando un nivel de desempeño alto (65%), el cual fue considerado en la prueba como uno de los reactivos de control.

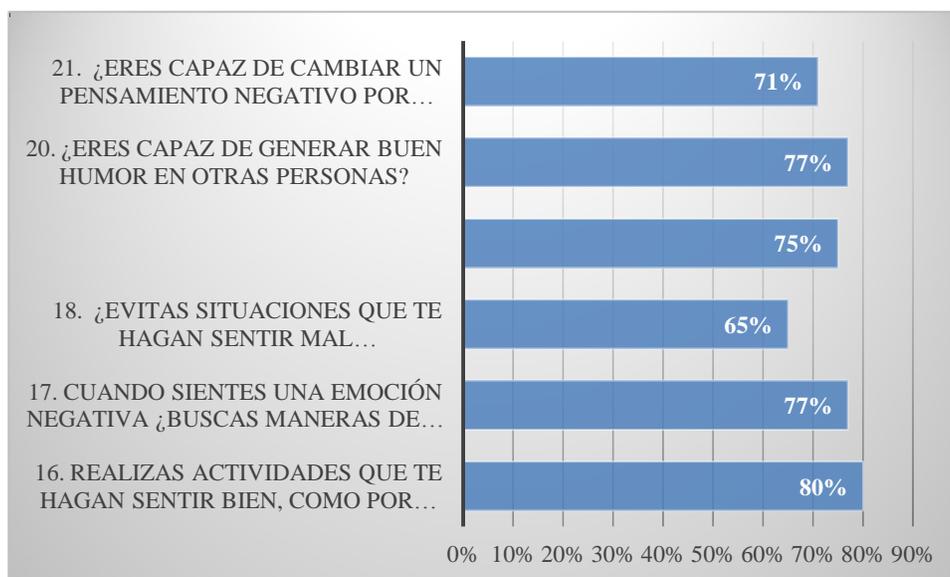


Figura 7. Habilidad para generar emociones positivas

Fuente: Elaboración propia

Esto en el marco de las competencias emocionales desde Bisquerra significa un desarrollo en el conjunto tanto de conocimientos como de actitudes y habilidades que se necesitan para entender, comprender y llevar a cabo procesos emocionales de manera eficiente, y que al mismo tiempo se relaciona con los conceptos y desarrollos de las habilidades sociales, que con base en estos resultados podría asociarse con la capacidad que tienen los estudiantes de grado sexto para desarrollar otras competencias como la resiliencia, la empatía o la asertividad, que sin embargo debe ser contrastada con lo observado en su realidad escolar inmediata.

Otro aspecto importante que se tuvo en cuenta en la medición de la regulación emocional fue el estado de ánimo que presentaban los estudiantes al momento de diligenciar el cuestionario, pues allí a un componente subjetivo que en el universos de las emociones dan cuenta del reconocimiento que hacen los estudiantes de sus propias emociones en un momento determinado, bajo un acontecimiento vivido en un contexto (escuela) y con unas condiciones específicas (bajo instrucciones dadas, en un salón de clases, etc.), así como diferenciar las emociones positivas de las negativas (conciencia emocional).

En este sentido, los resultados obtenidos en cuanto al estado de ánimo de los estudiantes se vio representado prevalentemente el estar feliz en un 73,3 %; seguidamente un 20% mostro estar tranquilo; el 6,7 % tristes y ninguno manifestó estar temeroso, enojado o sintiendo una emoción diferente.

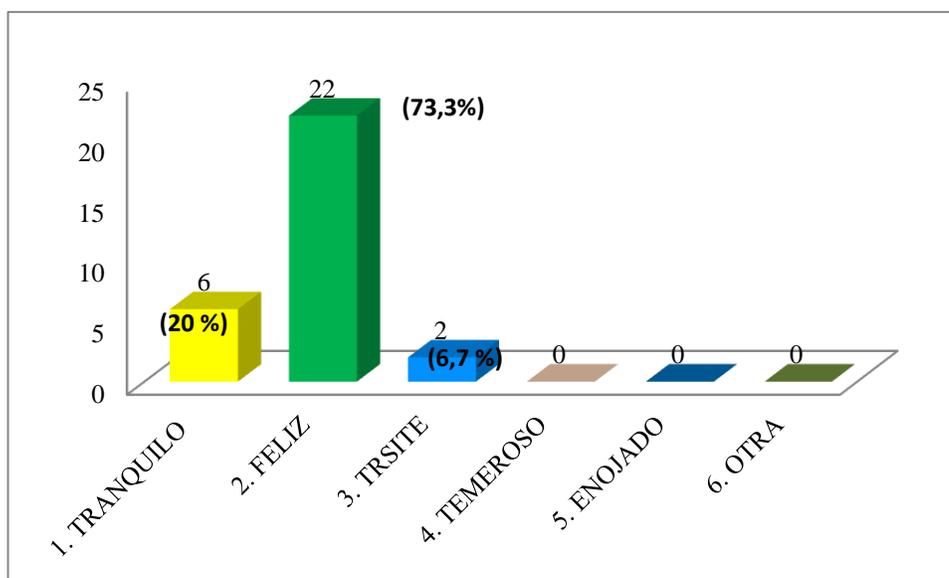


Figura 8. Estado de ánimo de los estudiantes al presentar el CRE

Fuente: Elaboración propia

Construcción de sentido

Con base en las categorías emergentes identificadas en el tratamiento estructural de la información, las cuales representan el conjunto de relaciones y distanciamientos entre la convivencia escolar, la caracterización de los estudiantes y el cuestionario CRE, se realiza el análisis con base en la siguiente figura.

Código	Significado
	Técnicas e instrumentos de recolección de información
	Conjunto de Variables emergentes
	Relación entre resultados
	Distanciamiento o incongruencia entre resultados.

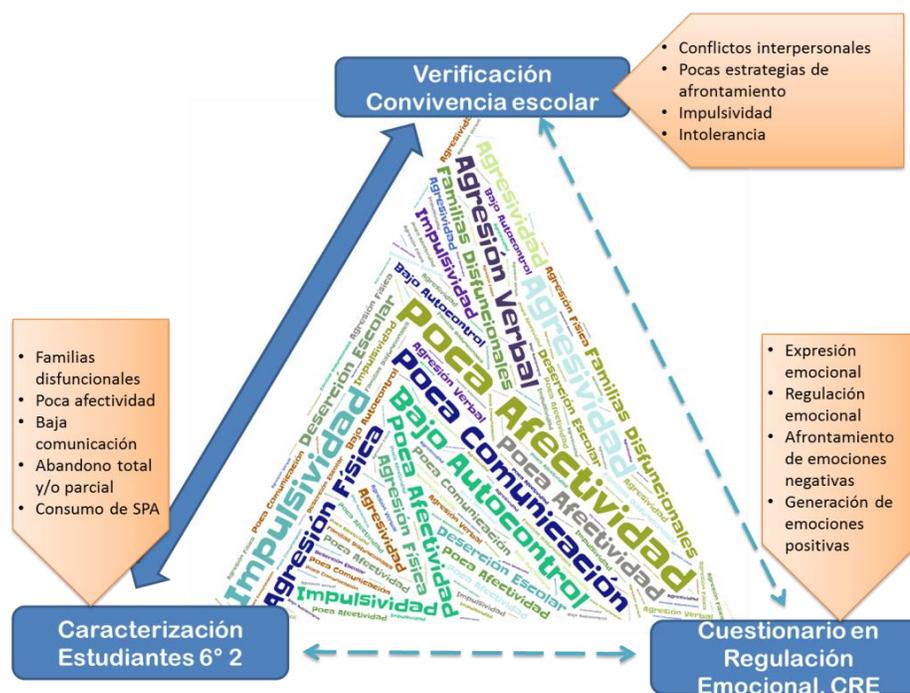


Figura 9. Relaciones y distanciamientos entre categorías principales y categorías emergentes.

Fuente: Elaboración propia

Caracterización, convivencia y desempeño en regulación emocional

Los hallazgos encontrados en la caracterización, evidenciaron factores de riesgo como poca afectividad, poca comunicación en la familia, consumo de SPA (sustancias psicoactivas) y en otros casos abandono parcial o total por parte de los padres –total en tanto algunos han sido abandonados por sus padres y dejados al cuidado de otros familiares y parcial en cuanto se les ha vulnerado la protección de sus derechos como por ejemplo el acompañamiento “emocional y psicoafectivo por parte de sus padres y/o representantes legales...que tienen la responsabilidad

de su cuidado y atención” (ley de infancia y adolescencia, 2006, p.10). Así lo manifestaron varios de los niños en la encuesta socio familiar.

Estos hallazgos se relacionan directamente con los comportamientos observados en la convivencia escolar (impulsividad, agresión, intolerancia, ira), pero se distancian del nivel de desempeño alto en la competencia de regulación emocional demostrado a través del cuestionario.

Al respecto, es importante resaltar que los comportamientos violentos como lo plantea Rodríguez (2010), “son el resultado de la acción recíproca y compleja de factores individuales, relacionales, sociales, culturales y ambientales” y que para comprenderlos es necesario vincular el factor emocional, tal y como lo demostraron los resultados, es decir, que para comprender el fenómeno de la convivencia escolar y su relación con la regulación emocional, fue relevante indagar sobre los aspectos socio-familiares y emocionales de los estudiantes.

El entorno socio-familiar en el que se desarrolla la vida de los estudiantes del grado sexto de la IE Compartir las Brisas influye en sus comportamientos, así lo plantea Bellido & Villegas (s.f. p.124) al afirmar que “la familia es el ámbito en que se inicia el proceso de socialización que va a condicionar de forma radical las conductas y los comportamientos del menor”. Dicha influencia es generadora de conductas o actitudes propias del inadecuado desarrollo emocional que han tenido los estudiantes durante su infancia, manifestado en impulsividad e intolerancia.

Por lo tanto, dicho distanciamiento refleja que los estudiantes no han aprendido maneras desde la familia para regular en la práctica, por ejemplo, sus impulsos cuando tienen ira o su inseguridad cuando sienten miedo. Las emociones hacen parte de ese mundo individual, que sin educarse se constituye en generador de conductas violentas o disruptivas (Bisquerra, 2000). El papel de la familia es determinante para la construcción de relaciones saludables, “la educación

de las competencias emocionales en la familia tiene como objetivo final conseguir un hogar caracterizado por la paz, la armonía y la felicidad” (Bisquerra, 2011, p.207).

Por lo tanto, si la familia es el núcleo inicial para el aprendizaje social de los individuos

La educación emocional, como proceso continuo y permanente, debe estar presente desde el nacimiento, durante la educación infantil, primaria, secundaria y superior, así como a lo largo de la vida adulta. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, que se prolonga durante toda la vida. (Bisquerra& Pérez, 2012, p.1)

Lo anterior se constituye en un elemento que permite afirmar que la relación directa que se observa entre la caracterización de los estudiantes y los comportamientos observados en su convivencia en la escuela (impulsividad, intolerancia, agresión física y verbal), hacen parte de un círculo vicioso que se retroalimenta con otros factores adicionales desde la familia y la cultura, pero que puede ser modificado a través del aprendizaje emocional, es decir, del desarrollo de competencias emocionales en la familia y en la escuela como actores sociales.

Convivencia y desempeño en regulación emocional

Por otra parte, en la misma figura se muestra también un distanciamiento entre los comportamientos observados en la convivencia escolar (impulsividad, intolerancia, agresión física y verbal), y el alto desempeño que demostraron al resolver el cuestionario. Los estudiantes manifestaron percepciones que revelaron un conocimiento acerca de la forma correcta de reaccionar ante diversas situaciones en las que resulta importante regular las emociones. Por ejemplo, a la pregunta ¿te enojas fácilmente cuando juegas con otros compañeros?, los

estudiantes respondieron favorablemente, es decir, manifestaron un alto desempeño en este indicador, lo cual significa que casi nunca se enojan cuando juegan con otros compañeros.

Lo anterior supone, desde el marco de las competencias emocionales, que los procesos de cognición a la hora de resolver un cuestionario que pretende determinar el nivel de desempeño, son favorables en el sentido de que los estudiantes tienen un tiempo para pensar en la respuesta que consideran más apropiada, mientras que a la hora de resolver un conflicto o reaccionar ante una ofensa, no se dispone del tiempo para interiorizar la respuesta y por lo tanto, surgen comportamientos impulsivos.

En este sentido, es importante reconocer que las respuestas impulsivas que se evidenciaron en la observación de la convivencia de los estudiantes, en contraste con el alto desempeño obtenido en el cuestionario, dan cuenta de la falta de entrenamiento en competencias desde la familia y la escuela. Al respecto, Bisquerra afirma que “las competencias emocionales son de las más difíciles de adquirir (...) para automatizar la regulación de la impulsividad en situaciones de ira (y prevenir la violencia) se necesitan años de entrenamiento” (2011).

Por lo tanto, y ante la novedad del tema, no es posible llegar a resultados concluyentes frente al desempeño de la regulación emocional. La instrumentalización es importante, pero es apenas una aproximación que abre campo en el terreno de las emociones, por lo cual conviene que se acompañe o complementa con otro tipo de recursos o estrategias que permitan confrontar resultados entre lo teórico (pruebas con lápiz y papel) y lo práctico (comportamientos ante diferentes situaciones).

En concordancia con lo anterior, y considerando la regulación emocional como uno de los indicadores de la inteligencia emocional (IE),

la medición exacta de los niveles de IE sólo podría conseguirse a través de medidas objetivas que evaluaran *in situ* las destrezas y habilidades de los sujetos y no sólo con aquellos instrumentos basados meramente en una estimación personal sobre las capacidades emocionales de las personas (Vásquez & Hervás, 2009, p.236).

Sin embargo, reconociendo que el cuestionario aplicado se constituye en una aproximación, conviene recordar que si la regulación emocional se define como la “Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra& Pérez, 2007, p.71), entonces es pertinente promover estrategias que favorezcan la interiorización de procesos que faciliten la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace, es decir que la conciencia emocional debe anteceder a la regulación emocional. Al respecto, es apropiado anotar que esta es una forma de prevenir la violencia.

Desempeño en regulación emocional y relaciones interpersonales

En el marco de las relaciones interpersonales, que son aquellas que favorecen la convivencia escolar, se encontró que el indicador en el que presentaron mayor nivel de desempeño los niños y niñas de grado sexto, fue el relacionado con la habilidad para generar emociones positivas. Sin embargo, en el quehacer escolar cotidiano, se siguen presentando situaciones en las que los estudiantes pueden estar generando bienestar para sí mismos, sin pensar en el bienestar de sus demás compañeros, por lo cual los apodos, la burla y la

ridiculización, pueden llegar a ser prácticas incorporadas a la cotidianidad de la escuela, en donde unos se aprovechan de otros, para el goce personal o para ser aceptados como líderes del grupo, sin dimensionar con ello las consecuencias negativas que dichas prácticas pueden ocasionar en la relación con el otro.

En el caso de las competencias emocionales se alude a la capacidad de sentir y expresar emociones, afecto por los otros, sentimientos de respeto, etc., y al referirse a las competencias emocionales, como parte de competencias ciudadanas, esas emociones y sentimientos se enlazan o deben enlazar con un sentido moral y político de la acción individual. Por lo tanto, no se trataría simplemente de la capacidad de orientar nuestras acciones, en consideración a sentimientos, sino específicamente, en relación con los sentimientos del otro, en relación con el respeto del otro y el reconocimiento de sus peculiaridades, es decir, de todo aquello que permita la convivencia pacífica; la participación y responsabilidad democrática; y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. (Ruiz & Chaux, s.f, pp. 20-21)

Lo anterior posibilita reconocer la incidencia que tienen las competencias emocionales en el ejercicio de ser ciudadano, ámbito en el que ya se pasa de pensar sólo en sí mismo, para pensar también en los sentimientos y necesidades de los demás. De este modo, se estaría hablando de la importancia de aprender a orientar las propias emociones, de pensar la propia individualidad con proyección a lo colectivo, reconocerse como un ser social cuyas acciones pueden influir en la convivencia que se genera inevitablemente entre los ciudadanos como miembros de una institución, comunidad, región o país.

Entendemos aquí las competencias emocionales como las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva. En los últimos años, las competencias emocionales

han recobrado un rol fundamental en las propuestas educativas alrededor del mundo, en gran parte porque muchos estudios han demostrado que la formación cognitiva no es suficiente para lograr un impacto sobre la vida en sociedad. (Ruiz, & Chaux, s.f, p. 28)

Aante la importancia de las relaciones interpersonales en la escuela como aspecto común entre las competencias emocionales y la convivencia escolar, se pudo encontrar, dentro del enfoque que refiere Chaux (2004), que estas características pueden estar significando la ausencia o debilidad en cuanto a la formación en competencias emocionales desde la escuela, las cuales ayudan precisamente a responder o reaccionar de manera constructiva frente a las emociones propias y ajenas.

Análisis desde las competencias

Por otra parte, las incongruencias o distanciamientos encontrados a partir de la interpretación de datos pueden explicarse también dentro del marco de las competencias. Al respecto, cabe recordar que el nivel de desempeño en una competencia se mide precisamente por el saber hacer y no solo por el conocimiento que se tenga (Villada, 2007). Así que para determinar que alguien es competente, y en este caso particular a nivel emocional, es necesario analizar no sólo la riqueza conceptual con la que una persona puede defenderse para resolver un cuestionario en Regulación Emocional, sino también la capacidad que tiene para actuar favorablemente ante diversas situaciones que ponen en juego su mundo emocional.

Al respecto, los resultados en el CRE mostraron que en el indicador que corresponde a la expresión emocional adecuada, los estudiantes manifestaron un desempeño básico para

reconocer y expresar el temor, lo cual se contrasta con el aprendizaje cultural aprendido desde la familia de que el miedo hay que ocultarlo, o por ejemplo desde el pensamiento machista que hace pensar que los hombres no pueden sentir miedo. Mientras que en el mismo indicador, los estudiantes evidenciaron un alto desempeño para expresar la alegría con facilidad, lo cual se contrasta con los comportamientos observados en su convivencia, como los gritos, movimientos acelerados, entre otros que develan una falta de entrenamiento para la expresión de la alegría.

El segundo indicador corresponde a la regulación de emociones y sentimientos, ante lo cual, los estudiantes manifestaron un desempeño bajo para la regulación de la tristeza, lo cual se constituye en un factor de riesgo, que sin gestionarse desencadena trastornos emocionales como la depresión y consumo de SPA (Bisquerra, 2000).

En el tercer indicador que se pregunta por la habilidad para enfrentar emociones negativas, los estudiantes manifestaron un desempeño básico para relacionarse con otros compañeros para evitar sentimientos como la ira, el miedo y el estrés, lo que sugiere que desde la familia y la escuela no se han gestionado los recursos suficientes para fortalecer las relaciones interpersonales. Mientras que en el mismo indicador, los estudiantes evidenciaron un desempeño básico al evitar situaciones que los hacen sentir mal, asunto que se analiza posteriormente.

Y para el cuarto indicador que corresponde a la habilidad para generar emociones positivas, los estudiantes demostraron tener un alto desempeño para realizar actividades que los hagan sentir bien, lo cual, dadas sus características contextuales refleja la capacidad de resiliencia, entendida según Henderson y Milstein (Citados por Camargo, s.f, p. 3) como “la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional”, lo que sería una habilidad social que va entrelazada con el manejo de emociones.

De hecho, es interesante contrastar los comportamientos observados y registrados - en el observador del estudiante y en el boletín de calificaciones -, con los resultados obtenidos por los estudiantes luego de haber aplicado el cuestionario que pretendía medir el nivel de desempeño de la competencia en regulación emocional, y encontrar las relaciones entre dicho nivel y los procesos de convivencia en la institución.

En este sentido, los resultados obtenidos a nivel grupal, es decir, desempeño alto en regulación emocional, capacidad para expresar las emociones en forma adecuada, regular las emociones, demostrar habilidad para afrontar emociones negativas y gestionar emociones positivas permiten afirmar que un cuestionario con estas características es un complemento, más no es suficiente para medir el nivel de desempeño de una competencia como se mencionó anteriormente.

En este punto, es pertinente esclarecer las implicaciones que tiene el desarrollo de una competencia, en este caso, a nivel emocional.

Para aclarar el asunto, se hace referencia a Montenegro, 2003 (citado por Villada, 2007, p. 71) quien afirma que “Ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano”. Para tal fin, se vuelve una prioridad revisar y desarrollar las competencias emocionales a la luz del *saber hacer* o del *saber actuar*, por ejemplo, los estudiantes en general pueden saber que es importante expresar la alegría y evitar situaciones que los hacen sentir mal, como lo demostraron al responder el cuestionario, sin embargo, en el saber actuar buscan formas no apropiadas de evadir situaciones negativas, como consumir sustancias psicoactivas.

también resulta claro, desde autores como Bisquerra & Pérez (2007), y Villada (2007), que dentro de las competencias, siempre emerge un grupo de ellas que hacen referencia a lo personal, social y afectivo, y que al ser consideradas como competencias, cabe incluirlas de manera perentoria en los procesos y planes educativos, aportando de esta manera a la disminución de conflictos interpersonales y al mejoramiento en estrategias de afrontamiento que hagan de la institución educativa, un verdadero espacio de transformación social.

Análisis desde la Convivencia (Ley 1620 de 2013)

Dentro del marco de lo legal (ley 1620), los conflictos y dificultades que se viven en la escuela deben ser procesados dentro de una ruta construida bajo pautas que ayuden al fortalecimiento en la resolución de conflictos bajo un enfoque ético y pedagógico. A pesar de la orientación dada por la ley en el manejo de conflictos escolares, los procesos disciplinarios llevados a cabo en la institución educativa Compartir Las Brisas, presenta en sus procesos de seguimiento a las dificultades de convivencia, vacíos tanto en el procedimiento como en los correctivos y decisiones ante las faltas cometidas por los estudiantes.

La denominación de las faltas como leves, graves y gravísimas (Gómez, 2013), se basa en una clasificación planteada en orden ascendente hasta llegar al tipo de faltas más extremas que ameritan la suspensión definitiva del estudiante. Sin embargo, la intención de la ley a través de los manuales de convivencia, es precisamente actuar para la prevención, de tal manera que no sea necesario sancionar, castigar o expulsar, sino más bien formar a los niños y adolescentes para que los niveles de infracción a la norma y a los derechos, sean cada vez menos significativos.

Dentro de los tipos de faltas y sus posibles sanciones, conviene considerar circunstancias de orden personal, familiar y social, que pueden aportar a una mejor comprensión de los comportamientos de los estudiantes, y de este modo tomar decisiones más equitativas en orden a la solución de conflictos dentro del ámbito escolar. Por ejemplo,

Existen algunas conductas de difícil explicación, aunque no justificación, cuando se conocen las circunstancias personales, familiares o sociales de la persona transgresora. Por ejemplo, muchos casos de hurto por parte de estudiantes que provienen de familias con alguna solvencia económica, no tienen explicación lógica. (Gómez, 2013, p. 54)

En este sentido, es importante considerar las diferencias circunstanciales que pueden influir en las conductas de cada estudiante, y que deben ser tenidas en cuenta a la hora de llevar a cabo un proceso disciplinario y/o académico. Para la presente investigación, esta necesidad fue atendida a través de la aplicación de una ficha socio familiar, la cual arrojó resultados importantes para la relación e interpretación de la información obtenida.

En este marco de la convivencia, de aprender a vivir con y para el otro, Bisquerra plantea que

A convivir se aprende (...) La convivencia exige una serie de competencias personales y sociales que no vienen dadas por la naturaleza, sino que hay que adquirirlas a través de la educación. Entre ellas el respeto, escuchar, diálogo, empatía, asertividad, negociación, regulación emocional (sobre todo en situaciones de conflicto), mantener la calma, responsabilidad, solidaridad... (2008, p.91)

En acuerdo con Bisquerra y en coherencia con la ley 1620 o ley para la convivencia escolar (2013) cuyo propósito es la prevención y mitigación de la violencia, es importante aclarar que

La violencia surge con frecuencia cuando el individuo o el grupo que la utilizan carecen de alternativas constructivas a través de las cuales puedan resolver los conflictos que experimentan. Por eso, para prevenirla y mejorar la convivencia escolar, es preciso desarrollar alternativas válidas... (Gómez, 2013, p. 35)

Ante esta realidad de violencia en la escuela, la educación debe contribuir al estudio y análisis tanto de las causas como de las consecuencias de este fenómeno, y por tanto, se tomen medidas sustentadas desde lo psicológico y lo pedagógico. En este caso, la impulsividad y los bajos niveles de tolerancia demostrados por los estudiantes de grado sexto en sus conductas, ocasionan situaciones concretas de violencia que perjudican las relaciones del individuo consigo mismo y con los demás, dando continuidad a climas de convivencia hostiles no sólo a nivel de la escuela, sino también de las familias y de la sociedad en general.

La convivencia como fenómeno inherente a la sociedad, es el efecto o consecuencia de la diversidad de emociones generadas por cada uno de sus individuos, las cuales se tocan, se cruzan, se complementan, se repelen. El contacto con los otros, es decir, la vida en comunidad, es el detonante para que las emociones se activen, por lo cual es necesario observarlas, expresarlas, regularlas, para que el encuentro en sociedad logre ser una experiencia enriquecedora que fortalezca el desarrollo y bienestar de sus integrantes.

En este sentido, está claro que de las diferencias de los individuos pueden surgir conflictos como consecuencia natural de la interacción social, pero que de no resolverse, pueden desencadenar situaciones violentas y amenazantes para la vida en comunidad. Como lo afirma

Touzard (1981) en (Gómez, 2013, p. 31) “El conflicto social está definido como una situación en la cual los participantes persiguen metas diferentes, defienden valores contradictorios, tienen intereses opuestos o distintos, o bien persiguen simultánea y competitivamente una misma meta”.

Por ello, el conflicto social es una cuestión que debería ser abordada y enseñada desde las aulas, con el ánimo de prevenir situaciones de violencia y de romper con los círculos familiares y sociales que retroalimentan y perpetúan conductas sociales nocivas. Los conflictos sociales poseen un marcado componente emocional que es inherente, y por lo tanto, el desarrollo de estrategias que favorezcan el afrontamiento del conflicto, debe ser iniciado desde la conciencia emocional, comprendida como “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado”. (Bisquerra, 2009, p.148)

Lo anterior evidencia que en la relación emoción-convivencia, la familia y la escuela requiere estrategias alternas a las punitivas para la resolución de conflictos, considerándose que el desarrollo de competencias emocionales a través de la educación emocional puede contribuir al avance y mejoramiento de las relaciones humanas siempre y cuando sea incorporada al contexto educativo desde la filosofía institucional, el PEI, el manual de convivencia y el seguimiento a los procesos académicos y disciplinarios, favoreciendo la formación integral.

Finalmente, las propuestas metodológicas, técnicas y estrategias para la adquisición de competencias emocionales que favorezcan la convivencia y el bienestar personal y social, deben iniciar desde temprana edad a través de la educación emocional.

La educación emocional debe iniciarse en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital. Por lo tanto, debe estar presente en la educación infantil,

primaria, secundaria, formación de adultos, medios socio comunitarios, organizaciones, personas mayores, etc. (Bisquerra, 2011, p.19)

La familia debe ser la primera forma de organización social que ofrezca a los niños y adolescentes las herramientas emocionales que les sirvan como recurso para el desarrollo posterior y efectivo de las competencias emocionales.

Desde la escuela, y atendiendo a la necesidad que tiene la por mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia, conviene iniciar con el desarrollo de la conciencia y la regulación emocional. “Las personas agresivas no tienen inteligencia emocional, sobre todo, conciencia emocional para leer correctamente las claves sociales y situacionales, de tal forma que malinterpretan las intenciones de los demás” (Bisquerra, 2009, p.216). El aprendizaje de la toma de conciencia de las propias emociones, el dar nombre a las emociones, el comprender las emociones de los demás y el tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento son tareas que la escuela está llamada a realizar (Bisquerra, 2009).

Ante esta reflexión resultados, ha lugar seguir indagando a nivel general: ¿En realidad los estudiantes pueden generar emociones positivas? ¿Piensan los estudiantes en su propio bienestar y se quedan en el plano netamente intrapsicológico?, ¿las estrategias y habilidades aplicadas por lo estudiantes en su convivencia social, son para ellos adecuadas con relación a lo que viven cotidianamente en su contexto social y familiar?, ¿Cobran una connotación de positivas aquellas emociones que se manifiestan en comportamientos disruptivos o en hostigamiento?, ¿Se observa ausencia de competencias sociales como la empatía y la asertividad? y finalmente, ¿por qué, si la mayoría de los comportamientos observados en la convivencia escolar de los niños, niñas y jóvenes de grado sexto dos, son de tipo I y II según la ley 1620 de 2013, la institución educativa no ha emprende acciones y estrategias pedagógicas sugeridas en el

mismo marco legal para “contribuir a la formación de mejores ciudadanos”, a la luz de la prevención y mitigación de la violencia escolar, como lo plantea el objeto por el cual se creó?

Resultados esperados

Generación de nuevos conocimientos o desarrollos tecnológicos

El aporte más significativo de esta investigación se centra en el conocimiento referido a la indagación contextualizada sobre uno de los aspectos de la educación emocional (Regulación Emocional) y su relación con la convivencia escolar en una población de estudiantes cuyas características socio-familiares presentan mayores factores de riesgo psicoafectivo.

En este sentido, la preocupación está motivada hacia el aporte en la construcción de nuevos procesos de convivencia desde una mirada enfocada en la Regulación Emocional, buscando nuevos hallazgos que generen a la vez alternativas y soluciones ante los diversos conflictos que se pueden presentar en poblaciones escolares vulnerables.

Al respecto, este proyecto puede conducir a la apertura de la educación hacia nuevos sentidos que no se limiten exclusivamente a lo cognitivo y academicista, sino también, a mirar y procesar la educación como un todo que debe incluir la dimensión emocional como componente innegable de la estructura humana.

Es de interés en el ámbito pedagógico, la innovación en el diseño y validación de un instrumento de carácter emocional o psico-afectivo para una población particular previamente caracterizada, con el fin de repensar rutas de acción para el diagnóstico, prevención y seguimiento de procesos que representen situaciones de conflicto y por lo tanto, de riesgo para los miembros de una comunidad educativa.

Fortalecimiento de la capacidad científica en lo local, regional y nacional

A nivel local. Dar apertura a la educación emocional en la escuela a través de la identificación de una de sus competencias es fortalecer la capacidad científica a nivel local, pues las actividades escolares se han enfocado en los asuntos academicistas. Los conflictos escolares que se manifiestan cotidianamente sugieren prestar atención a la dimensión socio-afectiva de los niños y niñas.

Caracterizar un grupo especial de estudiantes y diseñar para ellos una prueba que pretenda identificar su nivel de desempeño en Regulación Emocional es en sí mismo un avance investigativo de impacto local, en el sentido en que se atiende a las necesidades particulares de esta población.

A nivel regional. En el mismo sentido y reconociendo que una de las mayores preocupaciones de padres de familia, docentes, directivos y gobiernos es el asunto de la convivencia escolar debido a los numerosos conflictos escolares, la investigación en competencias emocionales abre horizontes para reconocer la necesidad de formar en habilidades sociales, iniciando desde la conciencia emocional (relación entre el pensar, el decir y el hacer) en grupos poblacionales semejantes al del objeto de estudio.

A nivel nacional. Fortalecer la capacidad científica a nivel nacional a partir de los resultados obtenidos sugiere la posibilidad de generar procesos transdisciplinarios e interdisciplinarios en todas y cada uno de las Instituciones del país que favorezcan procesos de convivencia a partir de instrumentos y programas en educación emocional. “La novedad del tema obliga a construir instrumentos y proponer estrategias de evaluación en educación emocional. Estos instrumentos van a ser utilizados en la evaluación de las competencias emocionales y también en la evaluación de programas”. Bisquerra (2003, p.2)

Apropiación social del conocimiento

Como ya se ha mencionado, la escuela es un lugar privilegiado para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, en tal sentido promover mejores y más efectivos procesos para una convivencia saludable es contribuir socialmente a la formación de ciudadanos emocionalmente saludables.

Estrategia de difusión y comunicación:

Los resultados de la investigación incluyendo el cuestionario de medición en Regulación Emocional **CRE**, se socializarán y reflexionarán en conjunto con los docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes participantes del proyecto en la Institución Educativa. Así mismo, se diseñará un informe para la Secretaría de Educación Municipal como aporte pedagógico para la implementación en otras instituciones educativas con características similares al objeto de estudio y/o que tengan el interés de incluir en sus procesos de toma de decisiones en el tema de la convivencia escolar, el análisis y la comprensión de la dimensión psicoafectiva de sus estudiantes. En su defecto, también para quienes consideren con fines educativos y éticos, evaluar programas de educación emocional.

Impacto

Ético

Hasta la aparición de la obra de Goleman en la década de los noventa, los ámbitos de la psicología y la pedagogía estaban marcadamente orientados hacia el desarrollo del coeficiente intelectual (CI), y todos los avances e investigaciones buscaron siempre validar la idea de que el propósito principal debía ser potenciar aquellas competencias o habilidades que tuvieran que ver con lo cognitivo⁴ y cognoscitivo⁵. Sin embargo, gracias a las investigaciones realizadas por autores como Mayer & Salovey, y posteriormente por Goleman, se empieza a explorar el terreno para reivindicar la dimensión emocional como un factor que también podía ser medido en términos de inteligencia.

Estimar el aspecto emocional, implica considerar todo lo que es afectado por las emociones, en este caso, los comportamientos o conductas humanas, ya que estas están impregnadas del componente emocional, el cual resulta decisivo a la hora de reaccionar o de tomar decisiones en situaciones particulares, por ejemplo, de conflicto. En esta medida, las emociones también pueden llegar a tener injerencia en las costumbres y hábitos de los individuos que conforman una sociedad.

⁴Este término se relaciona con la **cognición** como un proceso o mecanismo del pensamiento que nos permite lograr el conocimiento.

⁵Aquí se entiende lo cognoscitivo como el resultado del saber y el conocimiento. Este va más allá del mismo conocer, ya que también implica el hacer y para ello se utilizan diferentes modelos, mecanismos, artefactos y/o procedimientos. Es decir, en un proceso cognoscitivo se vincula y se trasciende el conocimiento con la aplicación.

Como conjunto de normas y costumbres que rigen a una comunidad, la ética se verá también afectada por las características emocionales que manejen sus integrantes. Así, los niveles de Regulación Emocional tendrán mucho que ver con los comportamientos sociales que en últimas, terminan convirtiéndose también en hábitos que pueden incidir favorable o desfavorablemente en los procesos de convivencia, en este caso, a nivel de la escuela, pero que sin embargo tendrán luego una proyección en las interacciones con el medio y con la sociedad en general.

Académico

El impacto o novedad de esta investigación está precisamente en el diseño o elaboración de un cuestionario como estrategia de evaluación para determinar niveles de desempeño en una de las competencias emocionales (Regulación Emocional), contribuyendo a la apertura y desarrollo de la educación emocional en una de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Pereira, reconociendo que los niños, niñas y jóvenes no sólo comparten información y conocimientos sino también estados emocionales.

En este sentido, considerar los aportes de la educación emocional significa un avance en la manera de concebir el sistema educativo como tal, ya que supone darle un estatus dentro del diseño curricular mismo, donde los pensum académicos también estén pensados y elaborados desde la dimensión emocional como componente fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes que son acogidos por las instituciones educativas.

El incorporar en la educación el tema de la inteligencia como un aspecto que no se restringe a lo académico, sino que también abarca otras dimensiones, en este caso la

emocionalidad, presupone una visión más amplia e incluyente que abre nuevos horizontes hacia el desarrollo de personas conscientes de sí mismas y de la sociedad en la que viven.

Social

Posibilitar nuevas miradas a los procesos pedagógicos desde la inclusión del aspecto emocional, constituye un impacto social en la medida en que se reconoce el carácter formador de las competencias emocionales para el desarrollo de relaciones o interacciones sociales saludables al interior de la escuela. Lo social, es un aspecto que se gesta a partir de sus actores, los sujetos, quienes son poseedores de emociones; estas a su vez se manifiestan a través de reacciones y comportamientos que terminan incidiendo en las relaciones que se establecen con los demás.

Así las cosas, mientras más oportunidades para desarrollar competencias emocionales tengan los integrantes de una sociedad, mejores relaciones de convivencia se podrán establecer en círculos sociales tales como familia, escuela, barrio, ciudad, país.

Referente Bibliográfico

- Agudelo, C; Bohórquez, M y Galvis, A. (2014). *El desarrollo de competencias emocionales a través de la expresión artística como apuesta para una mejor convivencia escolar*. Universidad Católica de Pereira. Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación. Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano. Cohorte III. Pereira
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (s.f) Secretaría de Educación. Bogotá Humana. *Reorganización Curricular por Ciclos. Herramienta pedagógica para padres y maestros*. Documento en construcción.
- Alcaldía Social de Pereira (2006). *Síntesis estadística mensual*. Secretaría de Planeación Municipal. Dirección Operativa de Finanzas y Presupuesto - Planeación Económica *and Personality*, 9, 185-211.
- Bisquerra, R & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación. UNED N° 10, pp. 61-82. España.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Wolterskluwer. Barcelona. España.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43. España.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Editorial WoltersKluwer. España
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. Madrid, España. Pp 253.

- Bisquerra, R. (Coord.); Punset, E.; Mora, F.; García, E.; López, È.; Pérez, JC; Lantieri, L.; Nambiar, M.; Aguilera, P.; Segovia, N. & Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, pp. 14-23. Editorial Faros. España.
- Camargo, M. (s.f). *La aplicabilidad del enfoque “resiliencia en la escuela” síntesis de Nan Henderson y Mike M. Milstein*. Universidad Complutense de Madrid. Doctorado de Didáctica y Organización Escolar. Recuperado de: www.redprimerainfancia.org
- Camargo, M. (s.f.) *La aplicabilidad del enfoque “resiliencia en la escuela” síntesis de Nan Henderson y Mike M. Milstein*. Universidad Complutense de Madrid. Doctorado de Didáctica y Organización Escolar. Recuperado de: www.redprimerainfancia.org
- Casassus, J. (2007). *La Educación del ser emocional*. Editorial cuarto Propio. Santiago de Chile.
- DANE. *Boletín Censo General 2005. Perfil Comuna Villasantana*.
- Echeverry, A; Gutiérrez, R; Ramírez, C & Morales, S. (2014). *Hacia una construcción del concepto Violencias Escolares*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales. Vol. 5. No. 1. Pp. 122-138. Enero – Junio. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia.
- Educational Implications. Nueva York: Basic Books.
- Escárraga, S; López, P y Quiroz, P (2014). *Relatos fotográficos en la prevención del consumo de sustancias*. Revista Textos y Sentidos. Universidad Católica de Pereira. Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y para la Educación. Especialización en Edumática. Pereira. PP. 70-83.
- Extremera, N y Fernández, P. (2007). *Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la Inteligencia Emocional*. pp. 99-122. España.

- Extremera, N y Fernández, P. *El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional*. Boletín de Psicología, No. 80, Marzo 2004, 59-77. Universidad de Málaga. España.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A. 1 – 49
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Pablo: Editorial Paz y Tierra.
- Garrido, M. y Repetto, E. *Estado de la Investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo*. Revista electrónica de investigación psicoeducativa. N° 15, Vol. 6 (2) 2008, pp. 400-420. Madrid, España.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Editorial ZETA. México, D.F: 23ª Edición. 2013
- Hernández, R; Fernández, C & Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. McGraw - Hill interamericana de México, s.a. de C.V. México, 1997. 497 p.
- Jiménez, M & López, E. *Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 41, num.1, 2009, pp.69-79. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Colombia.
- Ley 1098 de 2006. *Nuevo código de la infancia y la adolescencia*. República de Colombia.
- Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. República de Colombia.
- Ley 1620 de 2013. *Ley de convivencia Escolar*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- López, M.E. & Arango, M.T. (2005). *Inteligencia emocional. Aprendiendo y creciendo juntos*. Colombia. Ediciones Gamma. Capítulo III, pp. 118-130.
- Marina, J.A. (2005). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Mendoza, L. (2010). *Validación de las escalas de manejo emocional de tristeza, enojo y preocupación en niños de 9 a 11 años*. Santiago de Chile.

Mora, F. (2013) *¿Qué es una emoción?* Revista Csic. Vol. 189, No 759. Recuperado de:
<http://arbor.revistas.csic.es/>

Mora, F. (2013). *¿Qué es una emoción?* Revista Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura. Vol. 189, No 759.

Neurociencia para Psicólogos. Educar con emociones. Recuperado de:
<http://neurocienciaparapsicologos.com/2013/09/27/educar-con-emociones/>.

Niño, V. (2011). *Metodología de la Investigación: Diseño y ejecución*. Ediciones de la U. Primera Edición. Bogotá, Colombia. 155 p.

Palacios, J. & Hidalgo, V. (1999). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años. Praxis. Recuperado de:
<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/1543/1560>

Ramos, A (2010). *Validez y confiabilidad de instrumentos en la investigación cuantitativa*. Recuperado de :
<http://es.slideshare.net/maule/validez-y-confiabilidad-de-instrumentos-en-la-investigacin-cuantitativa?related=2>

Rendón, M.I. (2007) relaciones entre la Regulación Emocional y la competencia social en la Infancia.

Revista de Investigación Educativa (RIE), 21, 1, 7-43.

Ruz (2003). *Convivencia escolar y política educacional*. Documento PIIE, Seminario internacional: reformas curriculares en los noventa y construcción de ciudadanía. Chile

Ruz, J. y Coquelet, J. (2003). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Ministerio de Educación de Chile, y Organización de Estados Iberoamericanos: Chile.

Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence* Nueva York: Basic Books, 35-66.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition,*

Sternberg (1997). *Inteligencia Exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona. Paidós.

Vigotsky, L. (2008). *Pensamiento y Lenguaje*. México. Ediciones Quinto Sol.

Villada, D. (2007). *Competencias*. Editorial Sintagma. Colombia

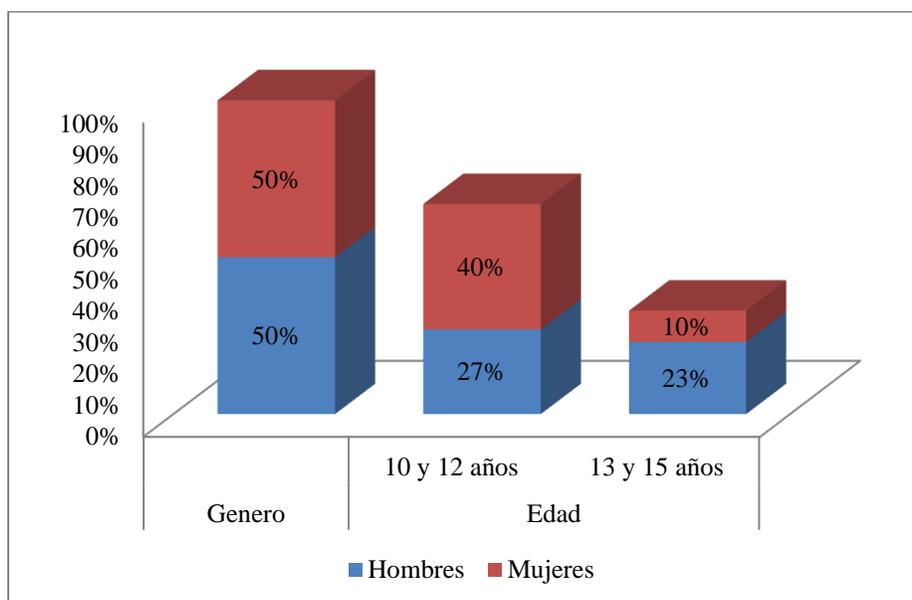
Vásquez, C y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar. Fundamento de una psicología positiva*. Alianza Editorial. Madrid, España.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuesta para educadores y familias*. Editorial. Desclee de Brouwer, S.A. España.

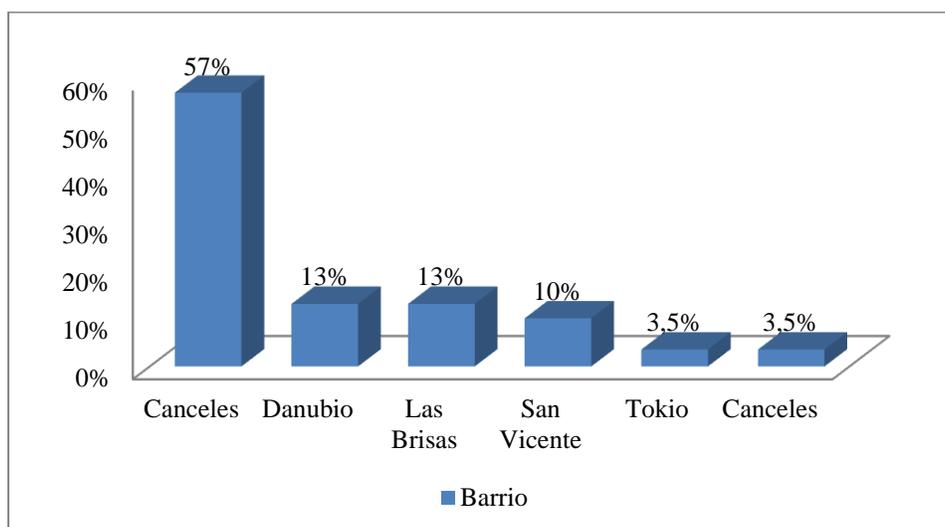
Anexos

Anexo 1. Gráficas.

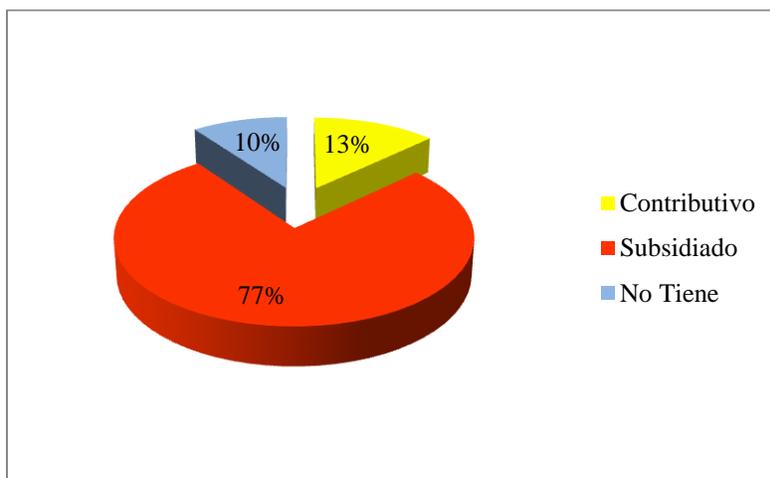
Grupo de estudiantes caracterizados según género y edad



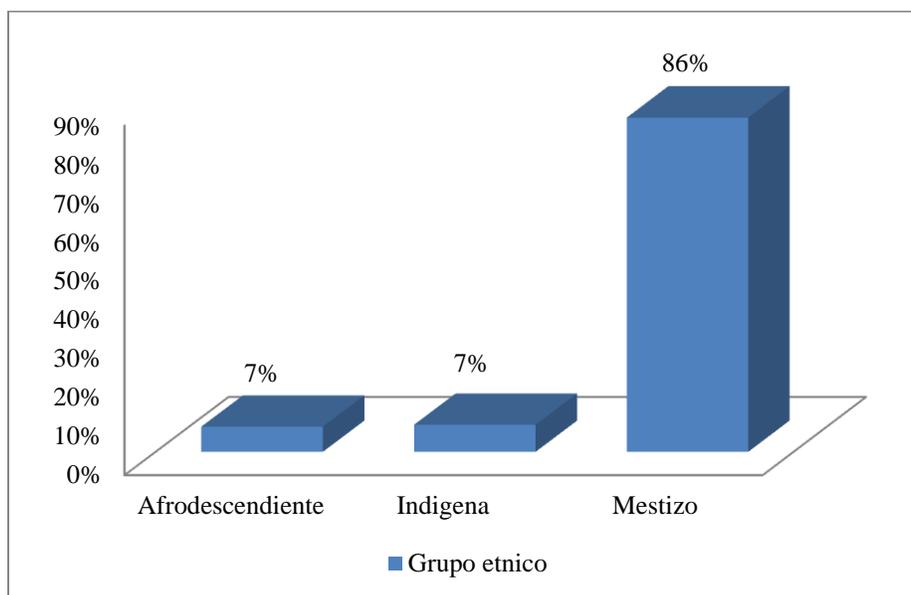
Barrios de Villasantana donde residen los estudiantes de grado sexto.



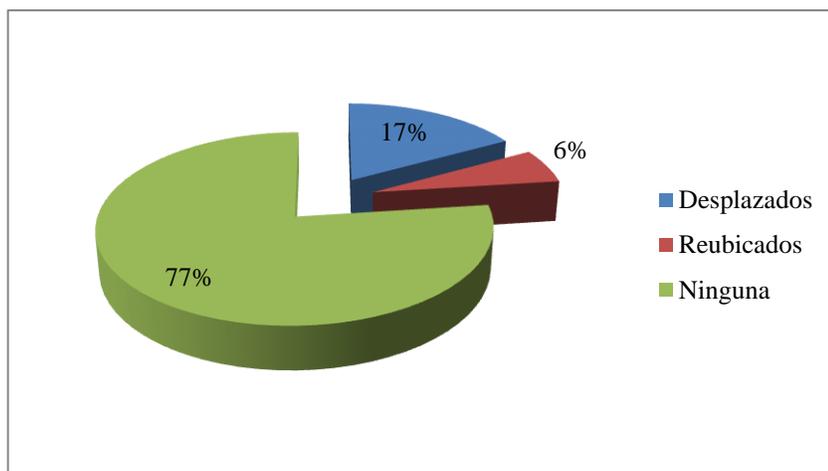
Régimen de salud al que están afiliados los estudiantes de grado sexto.



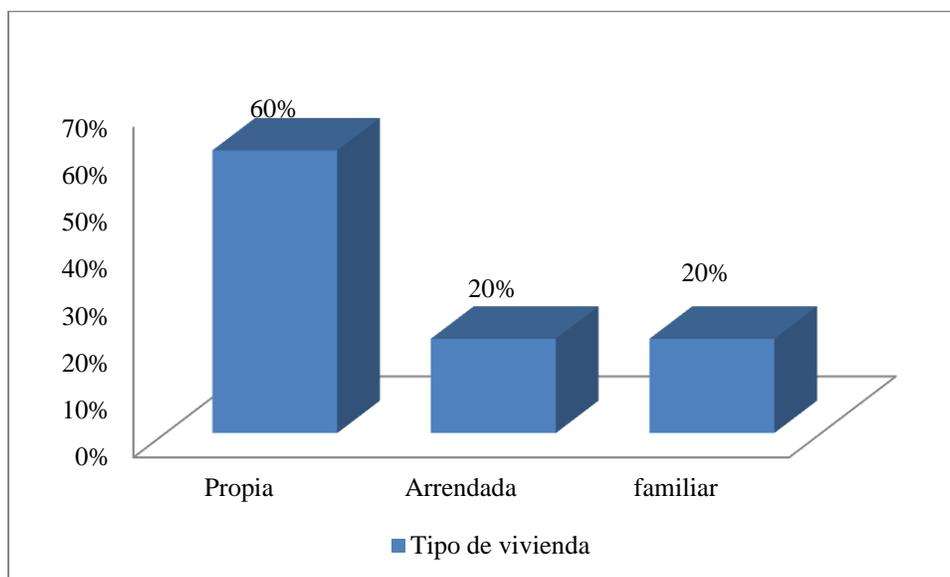
Pertenencia a grupo étnico



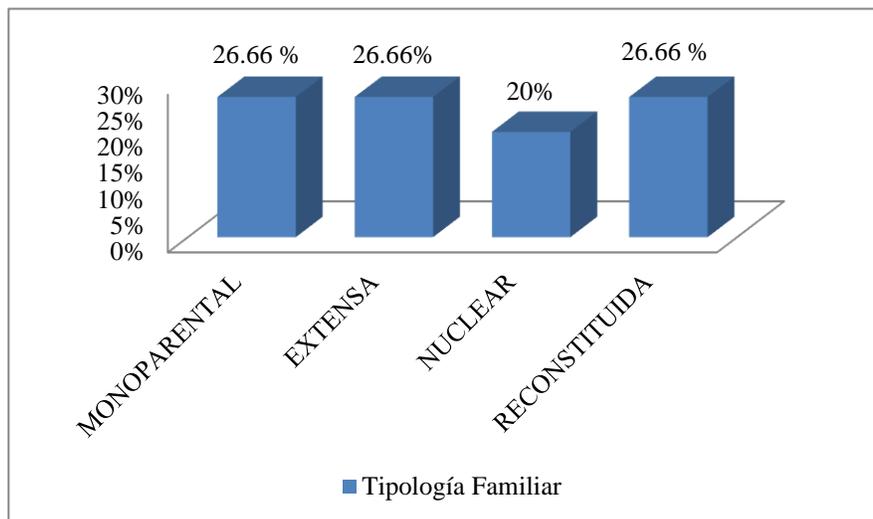
Condiciones Sociales referente a la movilidad.



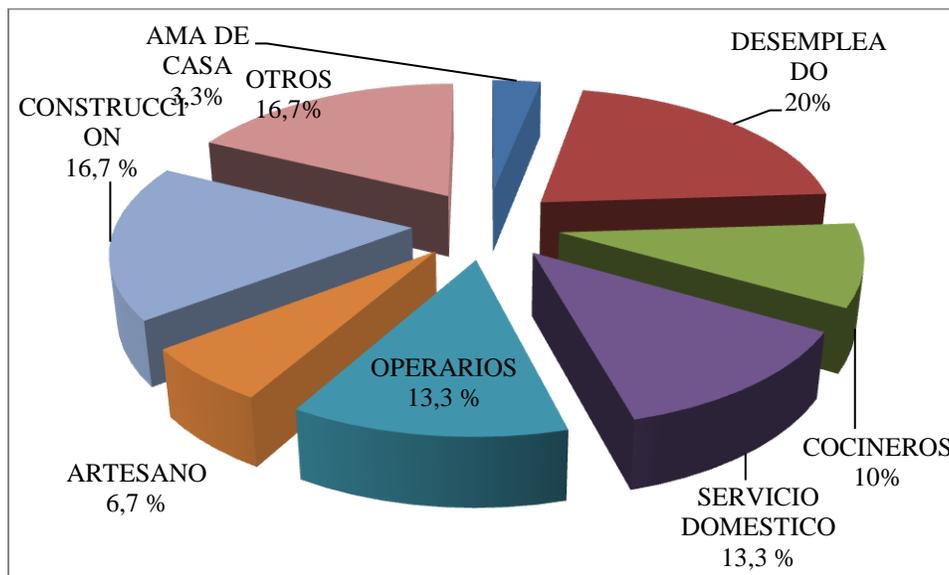
Tipo de vivienda que habitan los estudiantes.



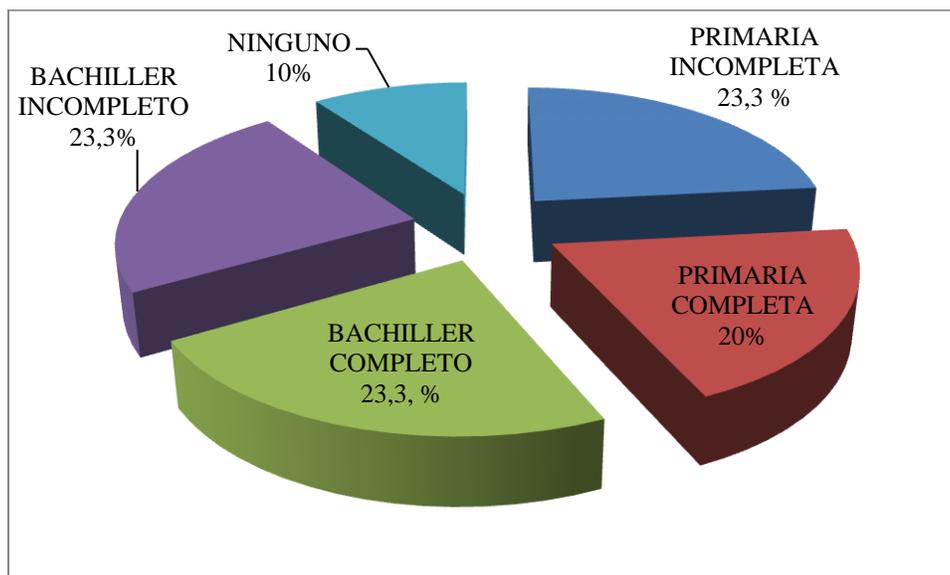
Tipología familiar a la que pertenecen los estudiantes.



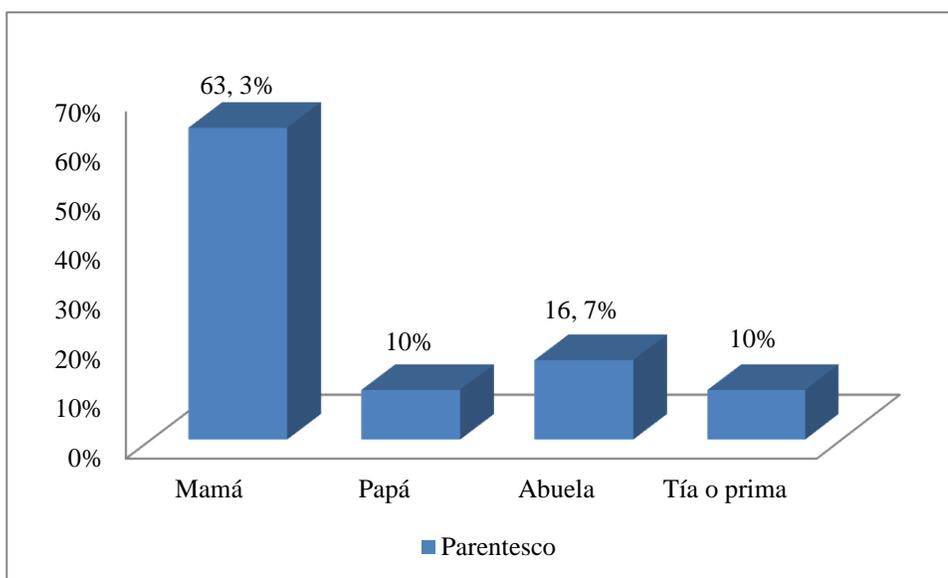
Ocupación jefes de hogar y/o encargados de la tenencia económica de los estudiantes



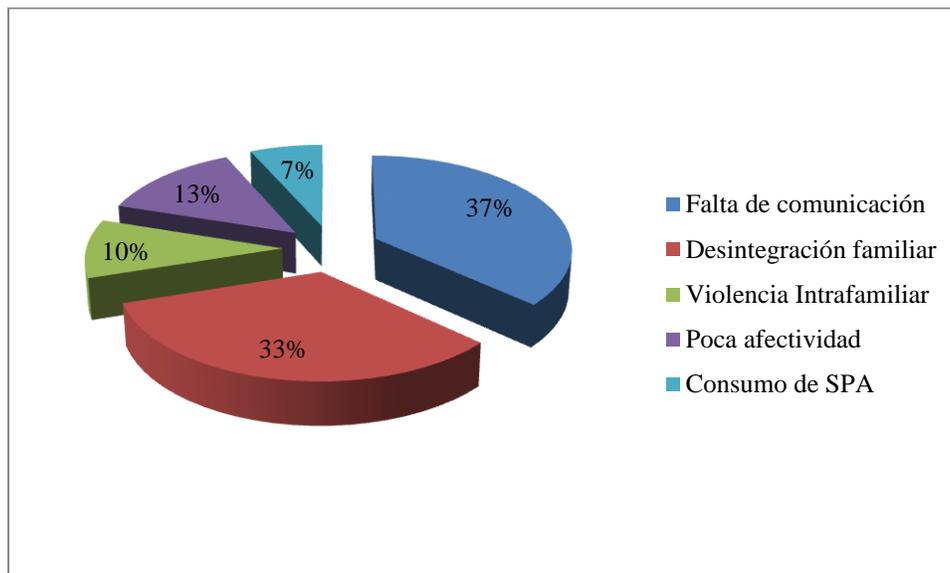
Nivel educativo cuidadores y/o jefes de hogar de los estudiantes de grado sexto.



Parentesco de los representantes y acudientes de los estudiantes.



Principales problemas identificados en las relaciones familiares de los estudiantes



Anexo 2. Ficha socio familiar

1. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA		2. INFORMACIÓN FAMILIAR				
1.1. Género	M <input checked="" type="radio"/> F <input type="radio"/>	2.1. Composición familiar (escribe en el cuadro las personas con las cuales vives actualmente)				
1.2. Edad		No.	Parentesco	Edad	Ocupación	Nivel escolar
1.2.1. Entre 10 y 13 años	<input type="radio"/>	1	Papa	62	Desempleado	Primaria Inc.
1.2.2. Entre 14 y 16 años	<input type="radio"/>	2	Mama	46	Ama de casa	Primaria Inc
1.3. Barrio	Tokio	3	Hermano	14	Cotudiente	Secundaria 9º
1.4. Estrato socioeconómico		4	Cuñada	23	Cocinera	Bachillerato
1.4.1. 1 <input checked="" type="radio"/> 1.4.2. 2 <input type="radio"/>		5	Hermano mayor	24	Jardinero	Bachillerato
1.5. Grado escolar : Sexto		6	Sobrino	3	Est. jardín	- o -
1.6. Servicio de salud		7	Sebastian	11	Estudiante	Sexto
1.6.1. Subsidiado <input checked="" type="radio"/> 1.6.2. contributivo <input type="radio"/>		Total personas : 7				
1.6.3. IPS Cafe Salud <input checked="" type="radio"/> 1.6.4. No tiene SS <input type="radio"/>		2.2. Lugar que ocupas entre los hermanos: (3-menor)				
1.7. Pertenencia a grupo étnico		2.3. Principales problemas familiares:				
1.7.1. Si <input type="radio"/> 1.7.2. No <input checked="" type="radio"/>		2.3.1. Falta de comunicación <input checked="" type="radio"/>	2.3.4. Consumo de sustancias psicoactivas <input type="radio"/>			
Cuál? _____		2.3.2. Desintegración familiar <input checked="" type="radio"/>	2.3.5. Foca afectividad <input type="radio"/>			
1.8. Situación de desplazamiento:		2.3.3. Violencia intrafamiliar <input checked="" type="radio"/>	Otras? Cuáles?			
1.8.1. Si <input checked="" type="radio"/> 1.8.2. No <input type="radio"/> (Reubicados)		2.4. Relaciones familiares:				
1.9. Lugar de origen		2.4.1. Excelentes <input type="radio"/> 2.4.2. Buenas <input type="radio"/> 2.4.3. Regulares <input checked="" type="radio"/> 2.4.5. Deficientes <input type="radio"/>				
1.9.1. Vereda, Municipio o Departamento: Dosquebradas (Rda)		2.5. Expresiones afectivas				
		2.5.1. Si <input checked="" type="radio"/> 2.5.2. No <input type="radio"/> Algunas veces abrazos y palabras.				
		2.6. Parentesco del cuidador y/o estudiante: Mama				
		3. CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA				
		3.1. Tipo de vivienda				
		3.1.1. Casa <input checked="" type="radio"/> 3.1.2. Habitación <input type="radio"/> 3.1.3. Casalote <input type="radio"/> 3.1.4. Otro <input type="radio"/> (Cuál? _____)				
		3.2. Tenencia				
		3.2.1. Propia <input checked="" type="radio"/> 3.2.2. Arrendada <input type="radio"/> 3.2.3. Familiar <input type="radio"/> 3.2.4. Invasión <input type="radio"/>				
		OBSERVACIONES: - Reubicados por vivir en zona de riesgo ambiental - Tiene 5 hermanos más que no viven con él. - Padre tiene detención domiciliaria.				

Anexo 3. Lista de verificación del estado de ánimo de los estudiantes.

¿Cómo te sientes hoy?

(Señala la emoción con la que más te identificas en este día)

	
Tranquilo	Feliz
	
Triste	Temeroso
	¿Cuál? _____
Enojado	¿Otra?

Anexo 4. Formato Carta de solicitud para la revisión, evaluación y validación del instrumento de medición por expertos por medio electrónico.

Pereira, Febrero 19 de 2015.

Neuropsicóloga

LUISA FERNANDA GONZÁLEZ

Pereira

Asunto: Solicitud de revisión, evaluación y validación de Cuestionario en Regulación Emocional.

Conocedoras de su idoneidad como profesional en el campo de la psicología, nos permitimos de la manera más formal solicitarle la revisión, evaluación y validación del Cuestionario en Regulación Emocional CRE, en calidad de juez y/o experto, teniendo en cuenta los siguientes criterios de validez para cada ítem evaluado:

Claridad: Ítem de fácil lectura y comprensión.

Pertinencia: Ítem adecuado al tema objeto de investigación y a la población participante.

Precisión: ítem redactado de forma puntual. No da lugar a dudas o incoherencias.

Cabe resaltar que dicho cuestionario hace parte del proyecto de investigación “**Competencia en Regulación Emocional: Una mirada desde la escuela**” Dicho proyecto se desarrolla como

requisito para optar por el título de magísteres en Pedagogía y Desarrollo Humano de la universidad Católica de Pereira.

Agradecemos su colaboración,

CAROLINA AGUDELO M. MONICA M. BOHORQUEZ Z. ANGELA MARIA GALVIS
B.

Anexamos formato de seguimiento y evaluación.

Anexo 5. Formato de revisión y evaluación del instrumento de medición para el juicio de expertos

ÍTEMS	Criterios de validez					
	CLARIDAD		PERTINENCIA		PRECISIÓN	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Quando estás enojado, ¿se te nota fácilmente?						
¿Te quejas con frecuencia de tus compañeros ante tus profesores?						
¿Te gusta demostrar tu alegría?						
Si sientes temor reconoces este sentimiento, es decir, lo expresas diciendo “tengo miedo”						
¿Te das cuenta cuando sientes una emoción positiva?						
¿Acostumbras molestar o buscar pelea en los descansos?						
¿En tu cara o tus gestos se puede notar que tienes miedo?						
¿Eres capaz de pedir disculpas cuando te das cuenta que cometiste una falta?						
Quando estás triste, ¿buscas a alguien y se lo dices?						

Cuando sientes emociones positivas como la alegría, ¿Lo demuestras con palabras y gestos?					
Cuando sientes miedo, ¿Otras personas se dan cuenta de ello?					
Cuando sientes emociones negativas como la ira o la tristeza, ¿Lo demuestras?					
<u>CAPACIDAD PARA LA REGULACIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS</u>					
¿Te enojas fácilmente cuando juegas con otros compañeros?					
Ante una situación en la que te sientes agredido, ¿te comportas de forma grosera?					
¿Prefieres ignorar las agresiones físicas o verbales de un compañero?					
¿Buscas la manera de hablar y arreglar la situación cuando tienes un conflicto con uno de tus profesores?					
¿La mayor parte del tiempo sientes que tienes el control de tus impulsos?					
¿Te cuesta cumplir las normas de la institución?					

¿Te dejas llevar fácilmente por sentimientos como la ira?					
¿Te controlas con facilidad cuando te agreden con palabras?					
¿Piensas antes de actuar?					
¿Te entristeces con facilidad?					
Cuando tienes problemas personales ¿Reaccionas negativamente, por ejemplo, te enojas, agredes, lloras, o te alejas de tus compañeros de clase?					
¿Te disgustas cuando un compañero te lleva la contraria?					
Ante una situación difícil, como por ejemplo un problema familiar o una enfermedad ¿Te dejas llevar por la tristeza?					
<u>HABILIDADES PARA AFRONTAR EMOCIONES NEGATIVAS</u>					
¿Piensas antes de responder ante una agresión?					
Cuando tienes un problema con un profesor, ¿Te cuesta solucionarlo?					
Cuando sientes una emoción negativa como la rabia, ira, tristeza o el miedo ¿buscas ayuda?					

¿Buscas integrarte con otros compañeros para evitar sentimientos negativos?					
¿Te distraes frecuentemente pensando en tus problemas durante una clase?					
¿Tu comportamiento en los descansos depende de lo que te digan o propongan tus compañeros?					
Cuando estas en conflicto con alguien, ¿buscas solucionarlo teniendo en cuenta las normas del colegio?					
¿Tratas de mantener la calma en situaciones de estrés?					
¿Superas fácilmente una situación difícil?					
¿Buscas soluciones cuando te sientes mal?					
¿Durante el descanso escolar, te ha pasado que agredes a un compañero?					
¿Evitas situaciones que te generan malestar?					
<u>HABILIDADES PARA GENERAR EMOCIONES POSITIVAS</u>					
Cuando sientes una emoción positiva ¿Intentas que te dure por más tiempo?					
Cuando sientes una emoción negativa ¿Buscas maneras de cambiarla como por ejemplo,					

respirar, pensar positivamente o hacer algo que te guste para sentirte mejor?						
¿Realizas actividades que te generen bienestar, por ejemplo, practicar un deporte, pintar, jugar, pasear, etc.?						
¿Te cuesta dificultad hacer amigos en la escuela?						
¿Evitas situaciones que te hagan sentir mal emocionalmente?						
¿Durante el descanso escolar, te relacionas fácilmente con estudiantes de otros grupos?						
Cuando te equivocas, ¿Permaneces desanimado?						
¿Buscas conversar con personas adultas en las que puedes confiar?						
Cuando estas motivado, ¿lo manifiestas a los demás con expresiones positivas?						
¿Eres capaz de generar buen humor en otros?						

OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES:

--

Firma o huella digital del profesional: _____

Anexo 6. Observaciones de experto.

Anexamos formato de seguimiento y evaluación.

Formato de revisión y evaluación del instrumento de medición para el juicio de expertos

ÍTEMS	Criterios de validez					
	CLARIDAD		PERTINENCIA		PRECISIÓN	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Cuando estás enojado, ¿se te nota fácilmente?	X		X		X	
¿Te quejas con frecuencia de tus compañeros ante tus profesores?		X		X		X
¿Te gusta demostrar tu alegría?	X		X		X	
Si sientes temor reconoces este sentimiento, es decir, lo expresas diciendo "tengo miedo"	X		X		X	
¿Te das cuenta cuando sientes una emoción positiva?		X		X		X
¿Acostumbra molestar o buscar pelea en los descansos?	X		X		X	
¿En tu cara o tus gestos se puede notar que tienes miedo?	X			X	X	
¿Eres capaz de pedir disculpas cuando te das cuenta que cometiste una falta?	X		X		X	
Cuando estás triste, ¿buscas a alguien y se lo dices?	X		X		X	
Cuando sientes emociones positivas como la alegría, ¿lo demuestras con palabras y gestos?	X		X		X	
Cuando sientes miedo, ¿Otras personas se dan cuenta de ello?	X		X		X	
Cuando sientes emociones negativas como la ira o la tristeza, ¿lo demuestras?	X		X		X	
CAPACIDAD PARA LA REGULACIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS						
¿Te enojas fácilmente cuando juegas con otros compañeros?	X		X		X	
Ante una situación en la que te sientes agredido, ¿te comportas de forma grosera?	X		X		X	
¿Prefieres ignorar las agresiones físicas o verbales de un compañero?	X		X		X	
¿Buscas la manera de hablar y arreglar la situación cuando tienes un conflicto con uno de tus profesores?	X		X		X	
¿La mayor parte del tiempo sientes que tienes el control de tus impulsos?		X	X			X
¿Te cuesta cumplir las normas de la institución?	X		X		X	

¿Te dejas llevar fácilmente por sentimientos como la ira?	X		X		X	
¿Te controlas con facilidad cuando te agreden con palabras?	X		X		X	
¿Piensas antes de actuar?	X		X		X	
¿Te entristeces con facilidad?	X		X		X	
Cuando tienes problemas personales ¿Reaccionas negativamente, por ejemplo, te enojas, agrades, lloras, o te alejas de tus compañeros de clase?	X		X		X	
¿Te disgustas cuando un compañero te lleva la contraria?		X	X			X
Ante una situación difícil, como por ejemplo un problema familiar o una enfermedad ¿Te dejas llevar por la tristeza?	X		X		X	
HABILIDADES PARA AFRONTAR EMOCIONES NEGATIVAS						
¿Piensas antes de responder ante una agresión?	X		X		X	
Cuando tienes un problema con un profesor, ¿Te cuesta solucionarlo?	X		X		X	
Cuando sientes una emoción negativa como la rabia, ira, tristeza o el miedo ¿buscas ayuda?		X	X			X
¿Buscas integrarte con otros compañeros para evitar sentimientos negativos?		X	X			X
¿Te distraes frecuentemente pensando en tus problemas durante una clase?	X		X		X	
¿Tu comportamiento en los descansos depende de lo que te digan o propongan tus compañeros?	X		X		X	
Cuando estas en conflicto con alguien, ¿buscas solucionarlo teniendo en cuenta las normas del colegio?	X		X		X	
¿Tratas de mantener la calma en situaciones de estrés?		X	X			X
¿Superas fácilmente una situación difícil?	X		X		X	
¿Buscas soluciones cuando te sientes mal?	X		X		X	
¿Durante el descanso escolar, te ha pasado que agredes a un compañero?	X		X		X	
¿Evitas situaciones que te generan malestar?		X	X			X
HABILIDADES PARA GENERAR EMOCIONES POSITIVAS						
Cuando sientes una emoción positiva ¿Intentas que te dure por más tiempo?		X	X			X
Cuando sientes una emoción negativa ¿Buscas maneras de cambiarla como por ejemplo, respirar, pensar positivamente o hacer algo que te guste para sentirte mejor?	X		X		X	

¿Realizas actividades que te generan bienestar, por ejemplo, practicar un deporte, pintar, jugar, pasear, etc.?	X		X		X	
¿Te cuesta dificultad hacer amigos en la escuela?	X		X		X	
¿Evitas situaciones que te hagan sentir mal emocionalmente?	X		X		X	
¿Durante el descanso escolar, te relacionas fácilmente con estudiantes de otros grupos?	X		X		X	
¿Cuando te equivocas, ¿Permaneces desanimado?		X	X			X
¿Buscas conversar con personas adultas en las que puedes confiar?	X		X		X	
¿Cuando estas motivado, ¿lo manifiestas a los demás con expresiones positivas?		X	X			X
¿Eres capaz de generar buen humor en otros?	X		X			X

OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES: Aunque es un instrumento coherente y cumple con los criterios psicométricos de validez del constructo y confiabilidad, es importante que antes de redactar las preguntas piensen en como razonarían los niños o mejor dicho como construirían los niños las preguntas puesto que algunas tienden a la ambigüedad, como existen otras preguntas que exigen un razonamiento aun complejo para su ciclo evolutivo. Asimismo, hay que tomar en cuenta que existen conceptos psicoemocionales que tienden a ser de difícil comprensión para niños y adolescentes.

Firma o huella digital del profesional:

Luisa Hilda...
 LUISA HILDA GONZALEZ SUAREZ
 Psicóloga

Anexo 7. Consentimiento escrito de los padres de familia

Formato Solicitud de consentimiento de los padres de familia para la participación de los niños y niñas en el proceso de investigación.

Pereira, Febrero 5 de 2015

Apreciado padre y madre de familia

La presente es para requerir por parte de ustedes como acudientes, el consentimiento o autorización para que su hijo (a) Brandon Yesid Morales Morales del grado 6-1 de la Institución Educativa Compartir las Brisas, participe en el proyecto "Regulación emocional y convivencia: una mirada desde la escuela", realizado por las docentes Mónica María Bohórquez, Ángela María Galvis Betancur y Carolina Agudelo Marín, estudiantes de la Universidad Católica de Pereira y aspirantes al título de magister en Pedagogía y Desarrollo Humano.

La participación de su hijo (a), consistirá en la resolución semanal de un cuestionario psicopedagógico durante los meses de Febrero, Marzo y Abril del presente año. Dicho cuestionario tiene como finalidad conocer el estado y capacidad en Regulación Emocional de los niños y niñas de grado 6.

Se garantiza durante su aplicación el anonimato y se aclara que los resultados del cuestionario no afectarán los resultados académicos de los estudiantes en las diferentes áreas.

Por favor diligencie los siguientes espacios:

Yo Natalia Diferri Morales identificado con cédula de ciudadanía n° 1087994463 obrando en calidad de acudiente, autorizo a mi hijo (a) Brandon Yesid Morales a participar en el proyecto "Regulación emocional y convivencia: una mirada desde la escuela"

Gracias por su colaboración.

CAROLINA AGUDELO M. MONICA M. BOHORQUEZ Z. ANGELA MARIA GALVIS B.

Formato Solicitud de consentimiento de los padres de familia para la participación de los niños y niñas en el proceso de investigación.

Pereira, Febrero 5 de 2015

Apreciado padre y madre de familia

La presente es para requerir por parte de ustedes como acudientes, el consentimiento o autorización para que su hijo (a) Dorcas Lucibel Machado P. del grado 6-1 de la Institución Educativa Compartir las Brisas, participe en el proyecto "Regulación emocional y convivencia: una mirada desde la escuela", realizado por las docentes Mónica María Bohórquez, Ángela María Galvis Betancur y Carolina Agudelo Marín, estudiantes de la Universidad Católica de Pereira y aspirantes al título de magister en Pedagogía y Desarrollo Humano.

La participación de su hijo (a), consistirá en la resolución semanal de un cuestionario psicopedagógico durante los meses de Febrero, Marzo y Abril del presente año. Dicho cuestionario tiene como finalidad conocer el estado y capacidad en Regulación Emocional de los niños y niñas de grado 6.

Se garantiza durante su aplicación el anonimato y se aclara que los resultados del cuestionario no afectarán los resultados académicos de los estudiantes en las diferentes áreas.

Por favor diligencie los siguientes espacios:

Yo Paula Andrea Peralta Nolasco identificado con cédula de ciudadanía n° 421.214786 obrando en calidad de acudiente, autorizo a mi hijo (a) Dorcas Lucibel Machado a participar en el proyecto "Regulación emocional y convivencia: una mirada desde la escuela"

Gracias por su colaboración.

CAROLINA AGUDELO M. MONICA M. BOHORQUEZ Z. ANGELA MARIA GALVIS B.

Anexo 8. Instrumento inicial para pilotaje y validación.

6-01

Universidad Católica de Pereira
Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación.
Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano.

CÓDIGO: A1_6|0_1

Proyecto
"Regulación emocional y convivencia: una mirada desde la escuela"

Cuestionario De Regulación Emocional (CRE)*

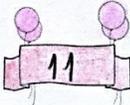
Género: 1. Niño



2. Niña



3. Edad



INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás un cuestionario donde es necesario poner todos los datos que se piden en la hoja de respuestas, tratando de responder con la mayor sinceridad posible, teniendo en cuenta que debe ser elegida **UNA SOLA RESPUESTA** por pregunta y fijándote en que todas las preguntas tengan su respectiva respuesta rellenando el ovalo en la opción que seleccionaste.

Te puedes guiar utilizando la siguiente escala de medición.

1	2	3	4	5
NUNCA	RARA VEZ	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

Intenta hacerlo considerando como controlas o manejas tus emociones en la actualidad, no como desearías hacerlo en el futuro y teniendo en cuenta qué cosas haces generalmente, es decir, la mayoría de las veces.

Recuerda que para este cuestionario de Regulación Emocional es importante diferenciar las emociones positivas de las negativas así:

EMOCIONES POSITIVAS: Amor -Alegría- entusiasmo-felicidad-sorpresa...

EMOCIONES NEGATIVAS: Miedo- Ira- Tristeza - ansiedad - estrés...

No olvides que todos los seres humanos, niños, jóvenes y adultos experimentamos rabia, tristeza, angustia, pero también amor, alegría, entusiasmo y felicidad ante diferentes cosas que nos suceden. Es así como la expresión de nuestro cuerpo, nuestros pensamientos y nuestro comportamiento son de una forma y a veces de otra, por lo que debemos aprender a identificar que situaciones nos producen mayor satisfacción y por lo tanto nos hacen sentir mayor bienestar.

¿Cómo te sientes hoy?
(Señala la emoción con la que más te identificas en este día)

	
Tranquilo	Feliz
	
Triste	Temeroso
	¿Cuál?
Enojado	¿Otra?

¡Muchas gracias por tu colaboración!

*Diseñado por: Ángela Galvis B, Carolina Agudelo M y Mónica Bohórquez Z. Asesor: Diego Villada Osorio. Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano. Cohorte III. 2014-2015.

No	ITEMS	ESCALA DE MEDICIÓN				
		Nunca (1)	Rara vez (2)	Algunas veces (3)	Casi Siempre (4)	Siempre (5)
- EXPRESIÓN EMOCIONAL APROPIADA						
1	Cuando estás enojado, ¿se te nota fácilmente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	¿Te quejas con frecuencia de tus compañeros ante tus profesores?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	¿Expresas tu alegría con facilidad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4	Si quieres tomar, ¿reconoces este sentimiento, es decir lo expresas diciendo "tengo miedo"?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	¿Te das cuenta cuando sientes una emoción positiva?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
6	¿Acostumbas molestar o buscar peleas en los descansos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7	¿En tu cara o en tus gestos se puede notar que tienes miedo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8	¿Tienes culpa de ofrecer disculpas cuando te das cuenta que cometeste una falta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9	Cuando estás triste, ¿buscas a alguien y se lo dices?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Cuando sientes emociones positivas como la alegría, ¿lo demuestras con palabras y gestos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
11	Cuando sientes miedo, ¿Otras personas se dan cuenta de ello?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Cuando sientes emociones negativas como la ira o la tristeza, ¿Lo demuestras?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CAPACIDAD PARA LA REGULACIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS						
13	¿Te enojas fácilmente cuando juegas con otros compañeros?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	¿Te cuesta cumplir las normas de la institución?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	¿Prefieres ignorar las agresiones físicas o verbales de un compañero?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	¿Buscas la manera de hablar y arreglar la situación cuando tienes un conflicto con uno de tus profesores?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
17	La mayor parte del tiempo ¿sientes que tienes el control de tus impulsos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Ante una situación en la que te sientes agredido, ¿te comportas de forma grosera?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	¿Te dejas llevar fácilmente por sentimientos como la ira?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	¿Te controlas con facilidad cuando te agreden con palabras?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
21	¿Piensas antes de actuar?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	¿Te entristeces con facilidad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Cuando tienes problemas personales ¿Reaccionas negativamente, por ejemplo, te enojas, agredes, lloras, o te alejas de tus compañeros de clase?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

24	¿Te disgustas cuando un compañero te lleva la contraria?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Ante una situación difícil, como por ejemplo un problema familiar o una enfermedad ¿Te dejas llevar por la tristeza?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
HABILIDADES PARA AFRONTAR EMOCIONES NEGATIVAS						
26	¿Piensas antes de responder ante una agresión?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Cuando tienes un problema con un profesor, ¿te cuesta solucionarlo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Cuando estas triste, temeroso o enojado, ¿buscas a una persona para que te ayude a superar estos sentimientos?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	¿Te relacionas con otros compañeros de la escuela para evitar sentimientos negativos como la rabia, la tristeza, el miedo o el estrés?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	¿Te distraes frecuentemente pensando en tus problemas durante una clase?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Tu comportamiento en los descansos ¿depende de los que te digan o propongan tus compañeros?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	¿Buscas soluciones cuando te sientes mal?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	¿Tienes la capacidad de tranquilizarte cuando se presentan situaciones que te hacen sentir incómodo o estresado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	¿Superas fácilmente una situación difícil?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	¿Cuando tienes un problema con un compañero o profesor, ¿Buscas una forma de solucionarlo para sentirte mejor?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Durante el descanso escolar, ¿te ha pasado que agredes a un compañero?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	¿Evitas situaciones o problemas que te hagan sentir mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
HABILIDADES PARA GENERAR EMOCIONES POSITIVAS						
38	¿Realizas actividades que te hagan sentir bien, como por ejemplo, practicar un deporte, pintar, jugar, pasear, etc.?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Cuando sientes una emoción negativa ¿Buscas maneras de cambiarla como por ejemplo, respirar, pensar positivamente o hacer algo que te guste para sentirte mejor?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Cuando sientes una emoción positiva como la alegría ¿Intentas que te dure por más tiempo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	¿Te cuesta dificultad hacer amigos en la escuela?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	¿Evitas situaciones que te hagan sentir mal emocionalmente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
43	Durante el descanso escolar, ¿te relacionas fácilmente con estudiantes de otros grupos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Cuando te equivocas, ¿Permaneces desanimado?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	¿Buscas conversar con personas adultas en las que puedes confiar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	Cuándo estás contento, ¿lo demuestras con expresiones positivas como gestos, palabras, o abrazos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
47	¿Eres capaz de generar buen humor en otros?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	Cuando sientes emociones positivas, ¿Prefieres no expresarlas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49	¿Te cuesta dificultad hacer amigos en la escuela?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	¿Evitas situaciones que te hagan sentir mal emocionalmente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 9. Instrumento final

CÓDIGO: A1_6203

Universidad Católica de Pereira
Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación.
Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano.

Proyecto
"Regulación emocional y convivencia: una mirada desde la escuela"

Cuestionario De Regulación Emocional (CRE)*

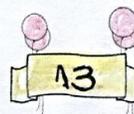
Género: 1. Niño



2. Niña



3. Edad



INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás un cuestionario donde es necesario poner todos los datos que se piden en la hoja de respuestas, tratando de responder con la mayor sinceridad posible, teniendo en cuenta que debe ser elegida **UNA SOLA RESPUESTA** por pregunta y fijándote en que todas las preguntas tengan su respectiva respuesta rellenando el ovalo en la opción que seleccionaste.

Te puedes guiar utilizando la siguiente escala de medición.

1	2	3	4	5
NUNCA	RARA VEZ	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

Intenta hacerlo considerando como controlas o manejas tus emociones en la actualidad, no como desearías hacerlo en el futuro y teniendo en cuenta qué cosas haces generalmente, es decir, la mayoría de las veces.

Recuerda que para este cuestionario de Regulación Emocional es importante diferenciar las emociones positivas de las negativas así:

EMOCIONES POSITIVAS: Amor -Alegría-entusiasmo-felicidad-sorpresa...

EMOCIONES NEGATIVAS: Miedo- Ira- Tristeza - ansiedad - estrés...

No olvides que todos los seres humanos, niños, jóvenes y adultos experimentamos rabia, tristeza, angustia, pero también amor, alegría, entusiasmo y felicidad ante diferentes cosas que nos suceden. Es así como la expresión de nuestro cuerpo, nuestros pensamientos y nuestro comportamiento son de una forma y a veces de otra, por lo que debemos aprender a identificar que situaciones nos producen mayor satisfacción y por lo tanto nos hacen sentir mayor bienestar.

¿Cómo te sientes hoy?

(Señala la emoción con la que más te identificas en este día)

Tranquilo	Feliz
Triste	Temeroso
	¿Cuál?
Enojado	¿Otra?

¡Muchas gracias por tu colaboración!

*Diseñado por: Ángela Galvis B, Carolina Agudelo M y Mónica Bohórquez Z. Asesor: Diego Villada Osorio. Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano. Cohorte III. 2014-2015.

No	ITEMS	ESCALA DE MEDICIÓN				
		Nunca (1)	Rara vez (2)	Algunas veces (3)	Casi Siempre (4)	Siempre (5)
A. EXPRESIÓN EMOCIONAL APROPIADA						
1	Cuando estás enojado, ¿se te nota fácilmente?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	¿Expresas tu alegría con facilidad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Si sientes temor reconoces este sentimiento, es decir, ¿lo expresas diciendo "tengo miedo"?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Cuando sientes emociones positivas como la alegría, ¿Lo demuestras con palabras y gestos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Cuando sientes emociones negativas como la ira o la tristeza, ¿Lo demuestras?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. CAPACIDAD PARA LA REGULACIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS						
6	¿Te enojas fácilmente cuando juegas con otros compañeros?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Ante una situación en la que te sientes agredido, ¿te comportas de forma grosera?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	¿Te dejas llevar fácilmente por sentimientos como la ira?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	¿Te entristeces con facilidad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Cuando tienes problemas personales ¿Reaccionas negativamente, por ejemplo, te enojas, agredes, lloras, o te alejas de tus compañeros de clase?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. HABILIDADES PARA AFRONTAR EMOCIONES NEGATIVAS						
11	Cuando estas triste, temeroso o enojado, ¿buscas a una persona para que te ayude a superar estos sentimientos?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	¿Te relacionas con otros compañeros de la escuela para evitar sentimientos negativos como la rabia, la tristeza, el miedo o el estrés?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	¿Tienes la capacidad de tranquilizarte cuando se presentan situaciones que te hacen sentir incómodo o estresado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	¿Cuando tienes un problema con un compañero o profesor, ¿Buscas una forma de solucionarlo para sentirte mejor?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	¿Evitas situaciones o problemas que te hagan sentir mal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D. HABILIDADES PARA GENERAR EMOCIONES POSITIVAS						
16	Realizas actividades que te hagan sentir bien, como por ejemplo, practicar un deporte, pintar, jugar, pasear, etc.?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Cuando sientes una emoción negativa ¿Buscas maneras de cambiarla como por ejemplo, respirar, pensar positivamente o hacer algo que te guste para sentirte mejor?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	¿Evitas situaciones que te hagan sentir mal emocionalmente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Cuándo estás contento, ¿lo demuestras con expresiones positivas como gestos, palabras, o abrazos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
20	¿Eres capaz de generar buen humor en otras personas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	¿Eres capaz de cambiar un pensamiento negativo por uno positivo después de una situación de estrés?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resultados: 11 15 12 21 13 15 14 25 Puntaje total: <u>96</u> Nivel de desempeño: <u>Alto</u>						

Anexo 10. Lista de chequeo convivencia escolar estudiantes grado 6-2

CÓDIGO	ANOTACION EN OBSERVADOR		REMISION A PSICOORIENTACION		REMISION A ESPECIALISTA		DIFICULTADES PARA LA CONVIVENCIA	OTRAS DIFICULTADES Y/O OTRAS OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
	AE_62_O 1	X		X		X		
AE_62_O	X						Es impulsiva cuando se le lleva	

2							la contraria o no logra conseguir su objetivo. Utiliza vocabulario agresivo para referirse a sus compañeros cuando tiene conflictos con ellos.	
AE_62_O 3		X						Es muy callada, se socializa poco con sus compañeros. Escasa capacidad de expresión emocional.
AE_62_O 4	X						Utiliza un vocabulario inapropiado en el trato con sus compañeros. Tiene dificultades para seguir ciertas normas en clase.	
AE_62_O	X		X				Dificultades para la	

5							autorregulación; inadecuadas relaciones en la convivencia; víctima de agresión verbal y psicológica.	
AE_62_O 6	X						Socializa poco con sus compañeros de clase	Inasistencia recurrente.
AE_62_O 7	X		X				Omite normas de clase. Es impulsivo. Ha bajado su rendimiento académico. Le cuesta expresar sus necesidades y emociones de forma asertiva. Se distrae fácilmente	
AE_62_O 8	X						Escasas estrategias de afrontamiento, impulsividad, bajo control emocional.	
AE_62_O	X						Omite algunas normas del salón	

9						<p>como hacer respetar la palabra del compañero, poner atención en clase y expresarse adecuadamente hacia los demás.</p> <p>Expresa poco sus sentimientos y emociones.</p>	
AE_62_O 10	X					<p>Es desafiante ante la norma y ante la autoridad. Le cuesta seguir instrucciones para mejorar a nivel personal y social.</p> <p>Se torna impulsivo con algunos de sus compañeros y les dice palabras soeces o apodos. Su interrupción en clase es permanente.</p> <p>Hace caso omiso a las</p>	<p>Ha bajado su rendimiento académico</p>

							sugerencias que le da el docente. Le cuesta ponerse en el lugar de los otros y se burla ante sus dolencias o dificultades. En ocasiones es desafiante con el profesor	
AE_62_O 11		X					En ocasiones omite normas de clase y se le dificulta llegar a acuerdos con sus compañeros en actividades que impliquen trabajo en equipo (juegos, talleres, ágapes)	
AE_62_O 12	X						Expresa poco sus emociones. Inasistencia recurrente	
AE_62_O 13	X						Ha bajado su rendimiento académico. Se observa descuido	Cambio de domicilio y de comunidad

							<p>con sus tareas y materiales de trabajo.</p> <p>Omite normas de clase.</p> <p>Baja tolerancia</p> <p>En repetidas ocasiones interrumpe para quejarse de sus compañeros.</p>	
AE_62_O 14	X						<p>Se burla recurrentemente de sus compañeros.</p> <p>Se distrae fácilmente en clase por estar generando indisciplina...</p>	Ha bajado su nivel académico
AE_62_O 15	X		X				<p>Le cuesta dificultad concentrarse y permanecer en el puesto por más de 10 minutos</p>	<p>Niño sin figuras de autoridad en casa</p> <p>Está a cargo de una tía</p>

							<p>aproximadamente. Su rendimiento académico es bajo, ya que su inatención e indisciplina no le permiten tener experiencias de éxito escolar.</p> <p>Se ha comportado agresivo con algunos compañeros verbal y físicamente.</p> <p>Le cuesta seguir instrucciones en clase.</p> <p>Omite sugerencias y llamados de atención de sus docentes.</p>	Antecedentes de abandono.
AE_62_O		X					<p>Falta mayor socialización y trabajo en equipo.</p>	<p>Falta mayor comunicación asertiva y capacidad para relacionarse con sus compañeros.</p> <p>Baja capacidad para expresar sus</p>

								sentimientos y emociones. Poca comunicación interpersonal. Tiene pocos amigos en la escuela. Se ve muy sola en el aula y en los descansos.
AE_62_O 17	X						Dificultades para resolver conflictos, falta de acompañamiento familiar.	
AE_62_O 18							Se observa aislada del resto del grupo. Se socializa poco y por tanto no trabaja en equipo regularmente. Constantemente busca afecto y reconocimiento en los docentes. A veces expresa estar triste.	Antecedentes de desplazamiento. Está separada de su familia de origen.
AE_62_O	X						Se observan altibajos en sus	Familia presenta hacinamiento en

19							emociones. Bajo rendimiento académico.	casa de invasión (10 personas).
AE_62_O 20	X						Omisión recurrente de la norma. Comentarios hostiles hacia sus compañeros.	
AE_62_O 21	X		X				Cambios comportamentales asociados a la influencia de amigos.. Concepto psicológico: alto riesgo de Spa (sustancias psicoactivas). Se sugiere acompañamiento familiar.	Separación de los padres Inasistencia recurrente Se enferma muy seguido Es inatento es clase
AE_62_O 22	X						Poco expresivo y callado. Se socializa poco con los compañeros de clase. No trabaja en equipo con personas	

							diferentes a sus 2 amigos del salón.	
AE_62_O 23		X					Bajo rendimiento académico. En ocasiones es inatento.	Se conoce que en sus familia hay un miembro con cáncer (hermano mayor) y mama refiere que esto lo afectado emocionalmente.
AE_62_O 24	X		X				Dificultad para regular emociones, impulsividad, inatención, no sigue instrucciones.	Falta acompañamiento familiar en su proceso escolar. Evidencian pocas pautas de crianza y manejo de límites.
AE_62_O 25	X		X		X		Valoración psicológica. Ausentismo recurrente. Presenta dificultades para regular emociones. Se altera fácilmente	Inasistencia recurrente Discapacidad física por deformidad congénita del sistema osteomuscular. Atención psicológica por

								maltrato verbal y físico severo por parte de su mamá.
AE_62_O 26	X		X		X		Dificultad para expresar emociones y sentimientos. Trabajo psicológico para afrontamiento y resolución de conflictos. Victimaria de agresión verbal y física. Inatención y falta de responsabilidad.	Enfermedades: Virus del papiloma humano VPH, Leucemia (refiere la mamá)
AE_62_O 27	X						Dificultad para comunicar asertivamente sus emociones.	
AE_62_O 28	X						Inadecuadas relaciones con varios compañeros, ya que es impulsivo y los indispone con sus comentarios y agresiones	Inasistencia recurrente

							<p>verbales.</p> <p>Desafiante ante la norma y la autoridad.</p>	
AE_62_O 29		X					<p>Baja capacidad para expresar emociones. Es muy callada. En pocas ocasiones expresa “aburrimento” y se observa apática en el aula.</p>	
AE_62_O 30	X						<p>Valoración psicológica por bajo control emocional, impulsividad y dificultad para resolver conflictos.</p>	

ANOTACIONES RECURRENTE EN OBSERVADOR DE ESTUDIANTE GRADO 6-2

“Desorden - Chismes, comentarios sin fundamentos -Bajo rendimiento académico (irresponsabilidad) - Indisciplina (boleo de papeles) - Citación de acudientes - Juego Charlie – Charlie -Proceso disciplinario -Charladera constante - Violencia física – falta grave

Desescolarización -Manual de convivencia” (observaciones transcritas de los observadores diarios de clase)