



**Fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes del grado
sexto de la Escuela Normal Superior Oiba a través de una estrategia didáctica**

Maestría en Educación

Profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Natalia Gómez Santamaría

ID: 000721119

Eje de Investigación

Procesos educativos para la diversidad y la transformación cultural

Profesor líder

Claudia Betancourt Mg

Profesor Tutor

Ana Milena Jiménez Quintero

Magíster Desarrollo Educativo y Social

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación en primera instancia a Dios, con quien parece,

tenemos un pacto un tanto difícil de romper.

También, a las personas que significan mucho para mí y que han estado apoyándome en cada una de mis decisiones durante los últimos años, a quienes han renunciado a juzgarme por dejar de lado otros sueños y que, sin importar las circunstancias, han sido un apoyo fundamental no solo en mi vida académica, sino personal.

A mis papás: Amelia y Salomón por acogerme como si fuese la primera vez

A mis hermanos Luis y Jairo, por enseñarme lo que significa el amor fraterno.

A mis amigos Erica, Jossy, Eli y Phil, por ser las personas más incondicionales que he tenido la fortuna de conocer.

A Tomito, por las incontables madrugadas en las que supo acompañarme con todo el amor del mundo.

A Fran por motivarme todos los días y por ser el doctor de los desvelos.

A David por enseñarme a confiar en mí.

Agradecimientos

De manera especial, quisiera expresar mis agradecimientos a Dios, por la sabiduría, la perseverancia y, sobre todo, la paciencia para guiarme por caminos que mi rebeldía no me permite seguir.

A mis familiares por entender que durante estos dos años mis incontables ausencias han tenido una verdadera justificación.

A mis amigos, por todas las veces que no nos vimos y por su infinita paciencia,

A Juli por guiarme siempre cuando no tenía idea alguna de qué camino tomar aquí y por ayudarme a confiar en que todo iba a estar bien.

A mi querido profe Luis Ca por su apoyo preciso e incondicional.

A Omitar, por ser más que un amigo incondicional, mi psicólogo durante estos dos años.

A las profes Milena y Claudia por brindarme su asesoría y apoyo para sacar adelante este proyecto de manera satisfactoria, no solo para mí, sino para cada uno de los niños del colegio con los que compartí durante este tiempo de ejecución de la propuesta de investigación.

A los estudiantes y acudientes del grado sexto, por su colaboración y disposición a participar y a aprender en cada oportunidad.

A los directivos de la Escuela Normal Superior Oiba por hacer posible esta investigación.

A todos aquellos que estuvieron presentes y contribuyeron a la finalización de este proceso...

Gracias infinitas.

Ficha bibliográfica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNIMINUTO- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO -RAE-	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Programa académico	Maestría en Educación, metodología a Distancia, modalidad Virtual
Acceso al documento	Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO
Título del documento	Fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba a través de una estrategia didáctica
Autor(es)	Natalia Gómez Santamaría
Director de tesis	Claudia Andrea Betancur Rojas Ed. D
Asesor de tesis	Ana Milena Jiménez Quintero M.A. Ed.
Publicación	
Palabras Claves	Inteligencia, Emociones, Inteligencia emocional, Estrategia didáctica Aprendizaje
2. Descripción	
<p>Tomando en cuenta que la inteligencia emocional ha sido considerada como un conjunto de habilidades y capacidades que pueden fortalecerse con la práctica a través del tiempo y que posibilitan el entendimiento de las emociones propias, así como las de los demás, sus implicaciones y las causas que las generan; de modo que tiene una relevancia significativa en la forma como las personas se relacionan consigo mismas y con sus semejantes (Goleman, 2015); así como la necesidad de involucrarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de garantizar una formación integral en la que, desde la escuela como institución, no solo se propenda por el desarrollo intelectual, sino social y emocional de los estudiantes surge el presente trabajo de investigación, el cual da cuenta de la caracterización de la inteligencia emocional (IE) en los educandos del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba, ENSO, a partir del cual se ha propuesto una estrategia didáctica para fortalecerla mediante el abordaje de las habilidades que la conforman, las cuales han sido enunciadas por Goleman (1995) y citadas por Serrat (2017), a saber: autoconsciencia, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales.</p> <p>La estrategia propuesta consistió en una secuencia didáctica titulada <i>Soy inteligente con mis emociones</i>. A partir de esta se buscó fortalecer la IE de los estudiantes mediante una serie de actividades relacionadas con procesos de reflexión, lectura, escritura y solución de problemas mediante los cuales los estudiantes tuvieron la oportunidad de manifestar sus propias emociones, así como de socializar con sus familias y proponer soluciones a diversas situaciones problemáticas. Una vez aplicada la secuencia, se evidenció un avance positivo en relación con el estado inicial de la IE de los educandos y, por tanto, se considera que deben proponerse estrategias similares de manera transversal en la institución educativa.</p>	

3. Fuentes

- Beltrán, M. (2018). Diseño de una estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad oral (speaking) en el bachillerato general unificado. Alicante, España: Área de Innovación y Desarrollo S.L
- Bericat, E. (2016). The sociology of emotions: Four decades of progress. *Current Sociology*, 64(3), 481-513. doi:10.1177/0011392115588355
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis S.A.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez, *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias personales e investigaciones*. (págs. 20-31). Villanueva de Gállego, España: Ediciones Universidad San Jorge.
- Bisquerra, R., & Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. doi:http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421
- Bueno Lugo, A. F. (2018). Propuesta curricular para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Colegio San Simón. [Tesis de maestría]. Ibagué, Tolima: Universidad del Tolima. Obtenido de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2918/1/T%200945%20759%20CD7045.pdf>
- De Los Reyes-Zulueta, Y. V., Berrío-Sánchez, S. M., & Monzón-García, S. d. (2017). La educación emocional en los escolares con discapacidad intelectual. *Educación y Sociedad*, 15(2), 83-93. Obtenido de <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/543>
- Departamento Nacional de Planeación DNP. (2017). *Propuesta metodológica y operativa la estrategia de implementación de Competencias Socioemocionales en la Educación Media*. Qualificar & Banco Mundial. Obtenido de <https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2018/06/PROPUESTA-METODOL%c3%93GICA-Y-OPERATIVA-LA-ESTRATEGIA-DE-IMPLEMENTACI%c3%93N-DE-COMPETENCIAS-SOCIOEMOCIONALES-EN-LA-EDUCACI%c3%93N-MEDIA.pdf>
- Dhani, P., & Sharma, T. (2016). Emotional Intelligence; History, Models and Measures. *International Journal of Science Technology and Management*, 5(7), 189-201. Obtenido de http://www.ijstm.com/images/short_pdf/1470035076_1065ijstm.pdf
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Goleman, D. (2015). *La inteligencia emocional*. México D.F.: Zeta bolsillo.
- Goleman, D. (2016). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Goleman, D. (2017). What Makes a Leader? En Goleman, Daniel, R. E. Boyatzis, M. Annie, & S. Finkelstein, *Harvard Business Review Everyday Emotional Intelligence* (págs. 1-14). Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard Business Review Press.
- Leno, L. (2019). Prevención del bullying mediante el trabajo de las emociones negativas y el refuerzo de las relaciones sociales utilizando como herramienta didáctica la obra literaria

- El patito feo. [Tesis de Máster]. Castelló, España. Obtenido de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/186599>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Obtenido de http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%202DA%20EDICION_271117.pdf
- Niedenthal, P., & Ric, F. (2017). *Psychology of Emotion*. Nueva York: Routledge.
- Serrat, O. (2017). Understanding and Developing Emotional Intelligence. En O. Serrat, *Knowledge Solutions* (págs. 329-339). Singapore: Springer.
- Ugoani, J., Amu, C., & Kalu, E. (2015). Dimensions of Emotional Intelligence and Transformational Leadership: A Correlation Analysis. *Independent journal of management and production*, 6(2), 563-584. Obtenido de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=261389
- Vikan, A. (2017). *A fast road to the study of emotions: an introduction*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Vimple, & Sawhney, S. (2017). Relationship between Academic Achievement and Successful Intelligence of Adolescents. *Educational Quest: An International Journal Of Education and Applied Social Science*, 8(3), 799-805. doi:10.5958/2230-7311.2017.00138.6

4. Contenidos

El presente documento se estructura en cinco capítulos. En el primero se aborda el planteamiento del problema de investigación y se menciona una serie de antecedentes tanto internacionales como nacionales respecto a la inteligencia emocional (IE), la educación emocional y las estrategias didácticas. Adicionalmente, se plantean el objetivo general y específicos, siendo el eje central *fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba a través de una estrategia didáctica*. De igual manera, se presenta la justificación y las limitaciones de la investigación.

En el segundo capítulo se trata el marco teórico, en el que se enfatiza en los siguientes constructos: inteligencia emocional (inteligencia, emociones) y estrategia didáctica (didáctica, secuencia didáctica y proceso de aprendizaje).

En el tercer capítulo se menciona la metodología aplicada, así como los instrumentos diseñados, su validación, las fases de la investigación y la estrategia de análisis de datos.

En el cuarto capítulo se enfatiza en los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, así como en su análisis respectivo en cuanto a la IE y a la estrategia propuesta.

En el capítulo correspondiente a las conclusiones se evidencian los principales hallazgos, se generan nuevas ideas a partir de dar respuesta al interrogante de investigación. Del mismo modo, se enuncian las limitaciones, las nuevas preguntas de investigación y las recomendaciones a las que hay lugar.

5. Método de investigación

La investigación documentada se realizó mediante un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo y un diseño de investigación acción propuesto por Kemis (1989), citado por Latorre (2005), el cual consta de cinco fases: planeación, acción, observación y reflexión. En esta oportunidad la muestra seleccionada fue no probabilística por conveniencia y estuvo conformada por 10 estudiantes del grado sexto de la ENSO.

Teniendo en cuenta que durante la fase de planeación es preciso realizar un diagnóstico respecto a la problemática a tratar, se utilizó el Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico, como instrumento que contribuyó a caracterizar la IE de los educandos, lo que permitió proponer y ejecutar una estrategia didáctica para fortalecerla. Por su parte, en la etapa de observación de la acción se utilizaron notas de campo y fichas de análisis documental que posibilitaron la recolección

de datos sobre las actividades realizadas por los estudiantes y el propio desarrollo de la secuencia didáctica. Por último, la etapa de reflexión se apoyó además de lo anterior, en un Cuestionario final de inteligencia emocional con el que se indagó respecto a los aprendizajes alcanzados por los estudiantes al finalizar la aplicación de la estrategia didáctica.

6. Principales resultados de la investigación

Al aplicar el Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico se encontró que al caracterizar la IE los educandos mencionaron en su mayoría aspectos relacionados con la autoconsciencia y el autocontrol; seguidamente y con menor recurrencia, tuvieron en cuenta comportamientos asociados con la empatía y a la motivación; mientras que solo tres indicaron una acción afín a las habilidades sociales o interpersonales como características propias de los individuos inteligentes en términos emocionales. En cuanto a su propio autoconcepto en relación con la IE, predominan descripciones relacionadas con la autoconsciencia, la empatía y la motivación, de modo que ellos tienen una idea general respecto a las habilidades constitutivas de la IE, las cuales reconocen en sus semejantes, pero en ocasiones presentan dificultades para identificarlas en sí mismos.

A partir de estos resultados, se propuso una secuencia didáctica estructurada así:

Inicio: Reflexión sobre las emociones y su importancia (definición de emociones básicas).

Desarrollo: Autoconsciencia (escritura de un diario), autocontrol (monólogo y reflexión), motivación (carta para un amigo), empatía y habilidades sociales (lectura y solución de problemas)

Cierre: reflexión sobre aprendizajes alcanzados.

Ahora bien, el Cuestionario final de inteligencia emocional mostró que hubo una mejora en todas las habilidades de la IE en la mayoría de los educandos.

Puede decirse que la estrategia contribuyó al logro del objetivo propuesto, aunque fue objeto de modificaciones para asegurar mayor facilidad en los procesos de enseñanza con los estudiantes.

7. Conclusiones y Recomendaciones

En el desarrollo de esta investigación se evidenció que existen oportunidades de mejora en torno a la IE, la cual debe considerarse como esencial en los procesos formativos dentro de la institución educativa, si se tiene en cuenta que es un plantel enfocado en la formación de formadores. Es necesario proponer estrategias enfocadas en la formación integral del individuo que, propendan por promover ambientes de convivencia pacífica, mediante la reflexión, identificación y gestión de las emociones propias, así como el reconocimiento de su influencia en los demás, de modo que se empiecen a evidenciar procesos de transformación sociocultural, en los que desde la escuela se involucre no solo al educando, sino a su familia y se traten de fortalecer tanto los aspectos cognitivos, como los emocionales y sociales.

No puede negarse que la estrategia de fortalecimiento de la IE planteada ha sufrido cambios de acuerdo con las realidades y necesidades contextuales, pero son estos los que han posibilitado los avances evidenciados en los estudiantes.

Es recomendable que desde la institución se adelanten propuestas similares, ya sean secuencias didácticas o proyectos pedagógicos en los que de forma transversal se favorezcan las habilidades emocionales y, por tanto, la IE de los educandos.

Elaborado por:	Natalia Gómez Santamaría
Revisado por:	Ana Milena Jiménez Quintero M.A. Ed.
Fecha de examen de grado:	26 de mayo del 2021

Índice

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1 Antecedentes	14
1.2 Formulación del problema de investigación.....	22
1.3 Justificación	25
1.4 Objetivos.....	28
1.4.1. Objetivo general.....	28
1.4.2. Objetivos específicos.....	28
1.5 Delimitación y limitaciones	28
1.5.1. Delimitación.....	28
1.5.2. Limitaciones.....	29
1.6 Revisión de términos.....	29
1.6.1. Inteligencia.....	29
1.6.2. Emociones.....	29
1.6.3. Inteligencia emocional.....	30
1.6.4. Estrategia didáctica.....	30
1.6.5. Aprendizaje.....	30
CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL.....	31
2.1 La inteligencia emocional (IE).....	31
2.1.1. Inteligencia.....	32
2.1.2. Las Emociones.....	36
2.1.3. Principales Posturas Teóricas Respecto a la Inteligencia Emocional.....	41
2.2 Estrategias didácticas	49
2.2.1. La didáctica.....	51
2.2.2. La secuencia didáctica	53
2.2.3. Proceso de aprendizaje.....	54
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	58
3.1 Enfoque metodológico	58
3.2 Población.....	61
3.2.1. Población y características.....	61
3.2.2. Muestra	62
3.3 Categorización	63
3.4 Instrumentos.....	65
3.4.1. Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico	65
3.4.2. Notas de campo.....	66
3.4.3. Ficha de análisis documental	66
3.4.4. Cuestionario final de inteligencia emocional.....	67
3.5 Validación de instrumentos.....	68
3.5.1. Juicio de expertos.....	68

3.5.2. Pilotaje	69
3.6 Procedimiento	70
3.6.1. Fases.....	70
3.6.2. Cronograma	71
3.7 Análisis de datos	71
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	74
4.1 Primer objetivo específico	74
4.1.2. Unidad de análisis: inteligencia emocional (IE)	74
4.2 Segundo objetivo específico	80
4.2.1. Unidades de análisis: estrategia didáctica e inteligencia emocional.....	80
4.3 Tercer objetivo específico.....	88
4.3.1. Unidad de análisis: inteligencia emocional	88
4.3.2. Unidad de análisis: estrategia didáctica	99
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	102
5.1 Principales hallazgos.....	102
5.2 Generación de nuevas ideas	105
5.3 Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos	107
5.4 Limitantes	109
5.5 Nuevas preguntas de investigación.....	110
5.6 Recomendaciones	111
REFERENCIAS.....	112
ANEXOS.....	122
Anexo A. Solicitud y Autorización para realizar el Proyecto de Investigación en la Escuela Normal Superior Oiba ENSO.....	122
Anexo B. Cuestionario Inteligencia Emocional - Diagnóstico (Corregido).....	126
Anexo C. Formato Notas de Campo	127
Anexo D. Ficha de Análisis Documental.....	128
Anexo E. Cuestionario Final de Inteligencia Emocional.....	129
Anexo F. Validación de Expertos	131
Anexo G. Categorización de resultados de la totalidad de la muestra al aplicar el Cuestionario Inteligencia Emocional – Diagnóstico.....	161
Anexo H. Percepciones Respecto a la IE en general a partir del Cuestionario Inteligencia Emocional – Diagnóstico.....	162
Anexo I. Delimitaciones Institucionales Relevantes para el Trabajo en Casa con los Estudiantes de la ENSO	163
Anexo J. Secuencia Didáctica Propuesta a partir de las Delimitaciones Institucionales	165
Anexo K. Definiciones de las Emociones básicas por parte de los Estudiantes.....	176
Anexo L. Categorización de Resultados Obtenidos a partir del Cuestionario Final de Inteligencia Emocional	178

Curriculum Vitae 179

Introducción

La inteligencia emocional (IE) ha sido una temática abordada por diversos autores como Mayer, Salovey y Coruso; Reuven Bar-On y especialmente, Daniel Goleman, quienes la consideran como un tipo de inteligencia que indica la capacidad de los individuos para conocerse, es decir, reconocer sus capacidades para relacionarse consigo mismos, así como con los demás; las cuales, se cree que son esenciales en la vida de toda persona.

En consecuencia, la consideración de la IE dentro del ámbito de formación integral de los educandos se hace imperativa, si además se toman en cuenta los propósitos del Ministerio de Educación Nacional (2017), planteados en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, que se encaminan hacia la promoción de ambientes de convivencia pacífica y al reconocimiento de los estudiantes más que como objetos de estudio, como sujetos de transformación social de su propia realidad.

Al observar que en el contexto local colombiano, específicamente en la Escuela Normal Superior Oiba, no se ha abordado la temática de la IE con los educandos, surge el presente proyecto con el propósito de fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes del grado sexto, al considerar que ellos inician su recorrido académico en el bachillerato y que en ellos existe una oportunidad de abordaje e impacto, pues provienen de múltiples y pequeñas escuelas rurales ubicadas en distintas veredas de municipios cercanos y, al llegar a una nueva institución educativa tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros, ponerse en el lugar de los demás e identificar y gestionar sus emociones, entre otros aspectos.

Para dar cumplimiento al propósito anterior, el informe de esta investigación se divide en cinco capítulos. El primero se centra en el planteamiento del problema en el que se relacionan

diversos antecedentes referentes a la temática central y al uso de estrategias didácticas como alternativa de fortalecimiento de la IE en distintos contextos. De igual modo, se presenta la justificación, se genera la pregunta de investigación y los objetivos a alcanzar; así como se mencionan las limitaciones y se definen los términos centrales y recurrentes en el proyecto.

En el segundo capítulo se abordan los distintos referentes teóricos que sustentan la investigación: la inteligencia emocional y las estrategias didácticas. Adicionalmente, se mencionan referentes en relación con la inteligencia, las emociones, la didáctica, la secuencia didáctica y el proceso de enseñanza.

En el tercer capítulo se presenta la metodología de investigación adoptada, enfatizando en el enfoque cualitativo, apoyado en la investigación acción con miras a lograr una mejora en una situación evidenciada a través de una etapa diagnóstica realizada a los educandos participantes. Se destacan los instrumentos de recolección de datos aplicados y se relaciona la validación de expertos, el cronograma y procedimientos a seguir en la investigación.

En el cuarto capítulo se muestran los principales resultados y su análisis de manera simultánea a fin de dar respuesta y cumplimiento a los objetivos planteados en la investigación. Estos resultados son organizados tanto por objetivos, como por categorías de análisis y se hace énfasis en los hallazgos más representativos y en las evidencias de mejora en cuanto al fortalecimiento de la IE de los educandos, así como en las oportunidades de adaptación de la secuencia didáctica como estrategia aplicada.

En el capítulo quinto se mencionan las conclusiones en las que se incluyen los principales hallazgos, se generan nuevas ideas, se plantean nuevos interrogantes y se propone una serie de recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con la IE. Pudo concluirse que la secuencia didáctica aplicada para fortalecer la IE de los estudiantes de sexto en la ENSO fue

efectiva, pues les facilitó el reconocimiento de sus habilidades relacionales tanto personales como interpersonales, lo cual tiene un impacto significativo en el proceso educativo adelantado en la institución, puesto que favorece el mantenimiento de ambientes donde se toman en cuenta la colaboración, la escucha activa y la convivencia pacífica.

Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación

Este capítulo recoge, por una parte, los antecedentes en los que se fundamenta la propuesta de investigación y por otra, el diagnóstico general como referente contextual específico en el proceso investigativo: la descripción del problema, la justificación, los objetivos y el contexto en que se desarrolla (Escuela Normal Superior Oiba). Adicionalmente, se presentan las delimitaciones y limitaciones del estudio, así como una revisión de términos recurrentes durante el trabajo de investigación.

1.1 Antecedentes

En el ámbito académico, en los últimos cinco años se han llevado a cabo investigaciones relacionadas con la educación e inteligencia emocional (IE) y se han realizado propuestas que propenden por su fortalecimiento. Para la presente investigación, se tomaron como base estrategias de intervención, trabajos de posgrado y artículos científicos que constituyeron los antecedentes del campo de estudio de interés en esta propuesta.

En el contexto europeo, específicamente en Polonia, Góralaska (2020) en su artículo *Emotional Education Discourses: Between Developing Competences and Deepening Emotional (Co-) Understanding* dio a conocer la importancia de la educación emocional como herramienta que posibilita el desarrollo de las emociones humanas, las actitudes prosociales y la construcción de la sociedad civil e incide en el comportamiento de los individuos en la comunidad local. La autora afirma que existen dos enfoques de la educación emocional: el tecnológico-instrumental y el humanista-crítico y se plantea como objetivo caracterizarlos y destacar sus implicaciones en las actividades pedagógicas. Desde el enfoque tecnológico-instrumental se considera la educación emocional como el desarrollo de competencias emocionales y sociales, que son una condición para el desarrollo personal y profesional del individuo, y son relevantes tanto en el

ámbito académico como en el laboral, ya que posibilitan un mejor desempeño en el entorno social de interacción. Ahora bien, desde el enfoque humanista-crítico se considera que las emociones subyacen las creencias morales, actitudes y prácticas de la vida social y se manifiestan de modos diversos y, por tanto, la educación emocional debe posibilitar el desarrollo de la conciencia reflexiva y crítica.

Se concluye que, en la sociedad actual donde las acciones humanas están guiadas por comportamientos que propenden por la competencia y el egoísmo, deben impulsarse acciones pedagógicas desde el enfoque humanista crítico que contribuyan a una educación emocional para la justicia social y la libertad humana.

Por otro lado, en Vietnam, Mai (2018) en su exploración titulada: *Developing Emotional Intelligence for Secondary School Students through Teaching Literature* evidenció la importancia de la literatura en el desarrollo de la inteligencia emocional en los educandos y se planteó que dicho desarrollo debe considerarse como un objetivo específico y vital al abordar el estudio de la literatura en las escuelas de secundaria.

Según Mai (2018), los estudiantes entre los 12 y 18 años no tienen un balance emocional, razón por la cual sufren ciertos desórdenes mentales, situación que hace necesaria la educación en términos emocionales ya que, si los jóvenes tienen una adecuada competencia emocional, pueden mejorar sus habilidades comunicativas, tener empatía, aprender a respetar y ser respetados por los demás (p.23).

Tomando en cuenta lo anterior, se afirma que estudiar literatura ayuda a los estudiantes a tener una mejor comprensión y consciencia de sí mismos, así como contribuye a manejar y autorregular las emociones y la empatía para tener relaciones sociales exitosas. De igual manera, el abordaje de la literatura favorece la ejercitación de las habilidades sociales en los alumnos, ya

que ellos practican la escucha activa, la expresión corporal y el manejo de la voz, entre otros (p.25). En esta propuesta se concluye que la IE debe integrarse de forma razonable en las asignaturas y actividades educativas que se imparten en las escuelas secundarias.

Otro estudio representativo se desarrolló en España por Cepa, Heras, & Fernández, (2017) y se titula *La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva*. En este, al medir competencias emocionales, se encontró a través de la escala RRER (Reconocimiento de emociones, Regulación emocional, Empatía, y Resolución de problemas), que la implementación del programa de educación emocional EMO-ACCIÓN en 22 estudiantes (distribuidos en un grupo experimental y en un grupo de control) entre los 4 y 5 años con necesidades educativas especiales favorece el desarrollo emocional en las dimensiones de conciencia, regulación y autonomía emocional, así como en las de habilidades socioemocionales y de la vida en los educandos participantes del estudio, sin importar que tuvieran o no dificultades educativas.

De igual manera, en España Leno (2019), en su propuesta denominada *Prevención del bullying mediante el trabajo de las emociones negativas y el refuerzo de las relaciones sociales*, utilizando como herramienta didáctica la obra literaria “el patito feo”, con el propósito de fomentar la toma de conciencia respecto a la trascendencia de la IE en el desarrollo de los estudiantes, propuso una secuencia didáctica dirigida a niños de primaria (con un rango etario entre los 7 y 8 años) y enfocada en la comprensión, exteriorización y dominio o gestión emocional para beneficiar las relaciones interpersonales de los estudiantes y prevenir el bullying.

La propuesta de esta autora se divide en dos partes: la primera se dirige a actividades para el mejoramiento de la IE en sus dimensiones de identificación, expresión y regulación emocional y, la segunda parte se centra en dinámicas para potenciar la empatía como garante de

comportamientos solidarios y tolerantes a partir de los que se podrán evitar diversas situaciones conflictivas y el acoso entre pares. En cuanto a las actividades, estas se han estructurado en ocho sesiones distribuidas en cuatro grupos, cada uno de dos sesiones, para los que se han determinado distintos objetivos didácticos y criterios para una evaluación formativa. Leno (2019) recalca la importancia de que la planificación de las actividades se considera como abierta, en tanto el avance que se realice depende de la participación y respuesta de los educandos. La autora, una vez se ha realizado la lectura del texto El patito feo, articula su propuesta en torno a las siguientes unidades temáticas: ira, miedo, tristeza y dinámicas para la prevención del bullying.

Leno (2019) concluye que la secuencia didáctica basada en un texto como el patito feo favorece el abordaje de las emociones y la motivación en la participación de los educandos, en tanto pueden expresarse de forma natural a partir de los sucesos y protagonistas del relato. En cuanto a los aspectos formales de esta estrategia, la autora plantea como reto la importancia de adecuar la secuencia a la edad y a los ritmos de aprendizaje de los individuos para mantenerlos motivados y asegurar su participación en el desarrollo de las actividades propuestas.

Ahora bien, en el contexto de América Latina, en Perú, Díaz-Luna, (2017), en su estudio titulado: Programa basado en juegos didácticos para mejorar el nivel de Inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de educación primaria en la IE N° 89007 Chimbote – 2015, concluyó que existe un aumento del nivel de la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado al implementar un programa basado en juegos didácticos.

El estudio se aplicó en 40 alumnos entre los 8 y 9 años a quienes se les realizó un test inicial de Inteligencia emocional y, posteriormente se realizó una secuencia de juegos que concluían con una reflexión en torno a los problemas presentados en el desarrollo de los mismos.

Por último, se aplicó otro test para medir la inteligencia emocional (IE) de los estudiantes. Como resultado se obtuvo un incremento significativo en la IE en los educandos para los niveles de autoconocimiento, autocontrol, automotivación y habilidades sociales, de modo que, se enfatizó en la importancia de priorizar el juego como estrategia para el desarrollo de la IE en la escuela desde la intervención docente y directiva.

Otro estudio relevante se realizó en Uruguay entre los años 2016 y 2017 por Gurises Unidos y ReachingU (2018) quienes en su investigación en educación emocional llamada Siento luego existo trabajaron con dos instituciones públicas a nivel de primaria con las que se diseñó e implementó una propuesta para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades emocionales de autoconocimiento, conocimiento de los demás y disposición del aprendizaje, que fue aplicada con alumnos de los grados quinto y sexto. Las actividades planteadas incluyeron el abordaje de: el reconocimiento por los otros, el autoconcepto, la empatía, el manejo de conflictos interpersonales, entre otros.

Como resultado se destacó el hecho de que el impacto de la propuesta varió de acuerdo con las particularidades de cada uno de los centros educativos en los que se implementó. Sin embargo, las impresiones fueron positivas en ambas escuelas en la medida en que la propuesta facilitó el desarrollo de habilidades emocionales en los educandos, así como el trabajo conjunto de los docentes y un mejor relacionamiento y manejo de los conflictos.

Como conclusión se menciona la importancia del reconocimiento del contexto antes del planteamiento de propuestas para afrontar diversas situaciones que se busca mejorar, la consideración de los espacios académicos como posibilitadores de socialización y aprendizaje y la autorreflexión en cuanto al proceso evaluativo de las propuestas planteadas que se refleje en el diseño de instrumentos adecuados y relacionados con los objetivos de la investigación.

Por su parte, en el contexto colombiano, específicamente en Sogamoso, Hernández Perdomo, López Leal, & Caro (2018) a través de su artículo Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar, producto de una investigación anterior, muestran que buscaron determinar la influencia de la empatía en la construcción de un ambiente que permitiera reducir los índices de violencia en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Colegio de Sugamuxi.

En este estudio cualitativo, mediante la investigación acción participativa, se trabajó con estudiantes de octavo que presentaban antecedentes comportamentales de maltrato físico y verbal. En este caso, se utilizó como referente la ficha de seguimiento de disciplina de cada estudiante; así como el test de Shapiro (1997) para medir la inteligencia emocional y la escala Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis (1980), para medir la empatía: A partir de esto, se hicieron adecuaciones a los planes de área de sociales y lengua castellana para incluir actividades de análisis de videos sobre la empatía y su influencia en la escuela.

En cuanto a los resultados se evidenció un cambio en la actitud de los estudiantes, su participación, la reducción de episodios de violencia y, por tanto, el mejoramiento de la calidad de vida dentro de la institución. Como conclusión, se resaltó la importancia de adelantar estrategias que se interesen por el manejo de los conflictos y la regulación de las emociones.

Ahora bien, en el departamento del Tolima, Bueno Lugo (2018) en su tesis titulada Propuesta curricular para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Colegio San Simón, a través de la metodología de investigación acción y mediante instrumentos como el TMMS-24, una prueba basada en el Trait Meeta Mood Scale (TMMS), cuestionarios y diarios de seguimiento, encontró que el 25% de hombres y mujeres del grado séptimo deben mejorar su atención emocional; mientras que el 40%

de hombres y el 31,25% de mujeres debe prestar más atención a su claridad emocional; así como el 12,5% necesita mejorar su reparación emocional. A partir de este diagnóstico, Bueno Lugo planteó una propuesta curricular para el fortalecimiento de la IE, guiada por principios filosóficos, teóricos, pedagógicos y curriculares; así como estructurada a partir de núcleos problemáticos y por competencias.

Una vez se aplicó la propuesta, se evidenció que los estudiantes del grado séptimo fortalecieron las habilidades de percepción y atención emocional; igualmente, desarrollaron un lenguaje afectivo en sus procesos de comunicación intra e interpersonal. Se concluyó que el aporte de Bueno Lugo es innovador al incluir la inteligencia emocional desde una perspectiva que puede conectarse con el currículo de la institución.

Por último, en relación con las estrategias para el fortalecimiento de la IE, es importante destacar el trabajo realizado por Arango, Bedoya, & Tofiño, (2017), titulado Emoción-arte, el arte de dominar tus emociones. fortalecimiento de las habilidades básicas de la inteligencia emocional en los niños del primer ciclo de básica a través de la lúdica en la institución educativa Tulio Enrique Tascón Chambimbal, Buga-Valle del Cauca. Los autores trabajaron con 37 educandos con edades entre 6 y 9 años con quienes se aplicaron secuencias didácticas centradas en la regulación y expresión de emociones como el miedo, la ira, la alegría y la tristeza. Estas actividades se articularon a partir de las propias experiencias de los estudiantes con el propósito de alcanzar un aprendizaje significativo y realizar una profundización respecto a la forma en que desde las prácticas educativas pueden modificarse los currículos tradicionales. Arango et al (2017) toman como referentes pedagógicos para su propuesta los postulados de autores como Gardner, Goleman y Freire. Este último, especialmente, desde su perspectiva de la pedagogía

liberadora. La propuesta estuvo guiada por los principios de la investigación cualitativa y la pedagogía crítica, así como siguió un diseño metodológico de investigación acción.

Como resultado, se pudo evidenciar que los educandos hicieron uso de su libertad de expresión para manifestar sus emociones, así como para controlarlas. En este último aspecto, tuvo una incidencia positiva el hecho de que las actividades de autocontrol se realizaran fuera del aula, lo que conllevó a que los estudiantes estuvieran motivados. Adicionalmente, la vinculación de la participación familiar a través de la escuela de padres en la estrategia fue importante porque permitió su participación en procesos de fortalecimiento emocional de sus hijos. Cabe destacar que no todas las implementaciones de las secuencias tuvieron éxito, de modo que los investigadores tuvieron que plantear acciones de mejora ante su propuesta.

Ahora bien, en cuanto al diseño e implementación de estrategias didácticas, aunque no precisamente en el campo de la IE, es preciso mencionar el trabajo de Rincón Valdiri & Rincón Valdiri (2015), quienes en su tesis titulada Diseño e implementación de una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la escritura a través de textos digitales en los estudiantes del grado 203 del colegio distrital Estrella del Sur, propusieron, como estrategia didáctica, una secuencia didáctica guiada por los principios teóricos de Camps (2010). En esta investigación cualitativa, las autoras plantearon 9 intervenciones para las que se hizo una sistematización de información en rejillas de descripción y análisis en las que se consideraron los resultados evidenciados en los estudiantes, las acciones de educadores y educandos, las herramientas utilizadas, los productos académicos esperados al finalizar cada intervención y las reflexiones del docente en relación con las debilidades y fortalezas evidenciadas en el proceso.

Como resultado se destaca que la secuencia didáctica y el uso de las TIC contribuyó a mantener la motivación en los estudiantes. Así mismo, dado el carácter secuencial de la

estrategia, los estudiantes adquirieron hábitos útiles en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, esta estrategia favoreció la reflexión por parte de los docentes en cuanto a sus decisiones y acciones en pro de lograr la redefinición de las prácticas relacionadas con las estrategias de enseñanza de la escritura.

Las investigaciones precedentes aportan referentes metodológicos y conceptuales importantes a la investigación propuesta en estas líneas, puesto que se enfocan en la importancia y fortalecimiento de la inteligencia emocional en los estudiantes, así como en la secuencia didáctica como estrategia. Sus conclusiones ratifican la viabilidad de un estudio, que como el propuesto aquí, busque proponer alternativas con el propósito de lograr un proceso de educación que resulte significativo para la vida de los educandos en la medida en que propende por fortalecer la inteligencia emocional y, por tanto, las habilidades para el reconocimiento y control de las emociones, aspectos centrales para la vida en comunidad.

1.2 Formulación del problema de investigación

En Colombia, los esfuerzos dentro de las políticas gubernamentales se han centrado en garantizar un aumento en la cobertura de acceso a la educación. Esto se demuestra a través de los datos facilitados por el Ministerio de Educación Nacional - MEN (s.f.) según los cuales para el año 2018, en el país se presentó un índice de matrícula del 85,09% mientras que para el 2019 esta cifra fue de 97,39%.

Por consiguiente, en un año, el acceso a la educación básica, secundaria y media presentó un aumento del 12,3% cuya cobertura estuvo garantizada por el estado colombiano. Justamente ese esfuerzo del gobierno por mejorar la cobertura a nivel de educación básica primaria, secundaria y media es el que ha permitido que estudiantes del sector rural accedan a la educación

a nivel de secundaria en instituciones urbanas del municipio de Oiba Santander, entre ellas, a la Escuela Normal Superior Oiba, ENSO.

Sin embargo, los estudiantes al llegar a las nuevas instituciones e iniciar su educación en el grado sexto tienen inconvenientes para reconocerse como miembros de una comunidad, socializar con sus compañeros, identificar sus emociones y las causas que las generan; así como controlarlas, sentirse motivados por el alcance de metas y tener empatía por sus compañeros; es decir, estar en capacidad de ponerse en el lugar de los demás y analizar las situaciones desde una perspectiva diferente a la propia. Estas situaciones han derivado en el ensimismamiento de los estudiantes, su escasa participación en las distintas actividades académicas, así como en conflictos escolares con agresiones físicas y verbales entre ellos, lo anterior se debe, entre otros factores, al poco fortalecimiento que se le ha dado desde la escuela a la inteligencia emocional.

En el sistema educativo actual, con el ánimo de fomentar la productividad, se han dejado de lado los aspectos emocionales y se ha privilegiado lo netamente racional, al considerar que es lo que determina en el individuo su capacidad de ser humano en el mundo; de modo que, es preciso potencializarlo. En esta instancia, se ha desconocido que tanto los aspectos racionales y emocionales se interrelacionan e inciden en la identidad y la agencia del ser humano. En otras palabras, según Maturana (1992) nuestro sistema educativo se ha centrado en adelantar esfuerzos por mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes donde se privilegia la racionalidad, desconociendo, por una parte, que “todo sistema racional tiene un fundamento emocional” (p. 24) y por otra que “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (p.8). De modo que además de las competencias cognitivas, el individuo necesita desarrollar habilidades que le faciliten su autoconocimiento, el reconocimiento de sus

semejantes, la toma de decisiones en cuanto a sus acciones, la adecuación y relación con los demás en determinados contextos sociales y culturales.

A pesar de lo anteriormente expuesto, es imposible negar que el estado colombiano ha intentado garantizar una educación integral que le permita al estudiante desarrollar sus capacidades en ambientes propicios para la convivencia y para el proceso de enseñanza. Es por esta razón que, para mitigar situaciones de adecuación y violencia en las aulas, el MEN (2017) en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 plantea como uno de sus principales objetivos:

Implementar una formación integral permanente para la ciudadanía a través del desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socio emocionales y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica y cultura de paz en la comunidad educativa y todos los niveles del sistema educativo de manera transversal en todo el currículo (p.56).

Sin embargo, más allá de la implementación del proyecto de origen peruano denominado Paso a Paso, estructurado en secuencias didácticas e impulsado y adaptado desde el Departamento Nacional de Planeación, DNP (2017) para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes de octavo a undécimo grado en el país, no se ha propuesto una política educativa clara para el desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional en todos los educandos a nivel nacional.

De acuerdo con Marchesi (2009), la construcción de comunidades escolares responsables y solidarias se basa en la confluencia de elementos que incluyen, entre otros, la integración de los educandos a nivel social, el desarrollo de vínculos amistosos y afectivos, el respeto por los demás y la alfabetización emocional (p.125). Por tal razón y al considerar lo expuesto hasta el

momento, si bien es cierto que lograr un fuerte dominio conceptual durante la educación secundaria es un factor primordial, también es válido el hecho de que desde la escuela deben dirigirse esfuerzos para transformar realidades educativas que se trasladan a territorios sociales y culturales. Entre estas propuestas de cambio, una de las acciones fundamentales es plantear estrategias para el fortalecimiento de la inteligencia emocional de los estudiantes, tomando en cuenta que es fundamental que en el proceso de aprendizaje se contemple la agencia de los sujetos, sus conocimientos previos y su realidad contextual.

Es así que, al considerar las posibilidades de transformación desde los contextos particulares, en este caso desde las acciones que pueden adelantarse en una escuela pública ubicada en un pequeño municipio del departamento de Santander, con miras a adelantar procesos inexistentes en dicho contexto, como considerar al individuo desde su dimensión emocional y plantear estrategias que potencialicen dicha dimensión a través del quehacer escolar, surge como interrogante principal ¿Cómo contribuir al fortalecimiento de la inteligencia emocional de los estudiantes del grado sexto desde el contexto particular de la Escuela Normal Superior Oiba, ENSO? Otros interrogantes relacionados que se plantean son: ¿Qué características son importantes a reconocer en la inteligencia emocional de los estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal superior Oiba? ¿De qué manera una secuencia didáctica, como estrategia, podría aportar al fortalecimiento de la inteligencia emocional en estos estudiantes?

1.3 Justificación

En la actualidad, en Colombia, es preciso tomar en consideración el hecho de que la educación es un elemento esencial que merece atención en el proceso de desarrollo en el que se encuentra el país. Garantizar a los ciudadanos una formación académica que se enfoque en desarrollar y potencializar habilidades no solo cognitivas, sino sociales y emocionales es un reto

constante en las escuelas colombianas, con el fin de que los educandos que se forman en el país tengan mayores probabilidades de desempeñarse de manera efectiva ante los desafíos de los contextos cambiantes de su cotidianidad.

Desde esta perspectiva, resulta imperativo implementar estrategias orientadas al desarrollo y fortalecimiento emocional del educando, sin desconocer que es un individuo que se forma en un contexto social, en relación con otras personas, de modo que “las relaciones interpersonales constituyen un ámbito en el cual emociones y sentimientos median amistades y relaciones de compañerismo” (Trianes & García , 2002, p.176).

En esta instancia, es importante enfatizar en que el reconocimiento de la existencia de la inteligencia emocional, entendida como una serie de habilidades para percibir, comprender y regular los estados emocionales, tanto propios como ajenos y hacer uso de esa información para comportarse de una manera específica, es fundamental para el desarrollo integral del individuo (Zúñiga, 2015). Igualmente, el reconocimiento y control de las emociones es una estrategia social para el fortalecimiento de competencias del desarrollo humano que perduren a lo largo de la vida de las personas. De acuerdo con Bisquerra (2003) estas acciones se justifican en la medida en que contribuyen tanto a la prevención de conductas de riesgo como a la construcción de bienestar para los jóvenes.

La inteligencia emocional se favorece en ámbitos de interacción, puesto que a partir de los procesos relacionales las personas potencializan sus habilidades emocionales que les son útiles para reconocerse a sí mismos como individuos y como miembros de una colectividad. A este respecto, Rizo García (2015), citando a Collins (2009), afirma que “la interacción es el territorio de los aspectos emocionales e inconscientes del ser humano en constante relación con

otros [...] es el escenario donde podemos desentrañar el componente emocional y afectivo que construye a los sujetos sociales como tales” (p.52).

En consecuencia, de acuerdo con Dasho, Lewis, & Watson (2003) quienes plantearon un Proyecto para el Desarrollo del Niño (PDN), es importante implementar prácticas educativas en las que el aprendizaje social, emocional, intelectual y ético se impulsen de manera simultánea en el educando, ya que son los estudiantes los miembros esenciales de la escuela y, por tanto, las actividades que se propongan en esta deben ser significativas y partir del hecho de que:

cuando los alumnos experimentan la escuela como una comunidad, se sienten motivados a prestar atención a sus valores -a comprometerse con la resolución de conflictos, con la reflexión activa y la conversación respetuosa- y a usar otras habilidades emocionales y sociales que está aprendiendo (p. 96).

En la Escuela Normal Superior Oiba, como institución formadora de formadores, cuyo modelo pedagógico está basado, entre otros aspectos, en la formación en la convivencia y en la aceptación y valoración de las diferencias, en la comunicación, solidaridad, responsabilidad, la participación comunitaria y la apertura a la opinión del otro (ENSO, 2020), es importante, al considerar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva constructivista, donde tanto educador como educando tienen un rol, proponer una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la inteligencia emocional, tal como se hace en el presente proyecto, al tomar en consideración tanto los referentes teóricos mencionados, como las necesidades de los educandos y las intencionalidades formativas de la institución.

Dicha estrategia se plantea como una propuesta adelantada desde una asignatura impartida en la escuela, desde la que se deben considerar las realidades contextuales de los educandos y se precisa realizar acciones tendientes a atenderlas y, por tanto, a prestar atención a

sus necesidades a nivel emocional, puesto que también le compete a la institución más allá de fortalecer procesos académicos, crear oportunidades donde se considere la formación de los seres humanos en múltiples aspectos, reconociendo que aunque cuentan con intereses particulares, están en permanente interacción con una colectividad en función de la que necesitan ponerse en el lugar de los demás, llegar a acuerdos y respetar las diferencias para vivir en armonía con sus semejantes.

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo general.

Fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba a través de una estrategia didáctica.

1.4.2. Objetivos específicos.

Caracterizar la inteligencia emocional que tienen los estudiantes de grado sexto en la Escuela Normal Superior Oiba.

Diseñar una secuencia didáctica como estrategia que aporte a la inteligencia emocional de los estudiantes de grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba.

Analizar los hallazgos obtenidos a partir de la implementación de una secuencia didáctica en estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba.

1.5 Delimitación y limitaciones

1.5.1. Delimitación

La propuesta de investigación se realizará en la sede principal de la Escuela Normal Superior Oiba, ubicada en el departamento de Santander, que cuenta con 910 estudiantes, de los cuales, 104 cursan el grado sexto y están distribuidos en tres grupos de entre 30 y 35 estudiantes cada uno. Este estudio se centrará en el fortalecimiento de la inteligencia emocional de los

educandos a partir de una estrategia didáctica; se adelantará entre febrero y septiembre del año 2020 y para su realización se ha solicitado la autorización por parte de los directivos de la institución y de los acudientes o representantes legales de los estudiantes que participarán en el estudio (ver Anexo A).

1.5.2. Limitaciones

La investigación puede verse limitada por la propagación del Coronavirus o Covid 19 en el país, situación que conllevó a que el Gobierno Nacional decretara emergencia sanitaria y ordenara un aislamiento obligatorio, razón por la que se han suspendido las actividades académicas y, como directriz de regulación, el Ministerio de Educación Nacional, expidió la Circular No. 020 en la que se estipula la modificación del calendario académico y la suspensión de clases presenciales a partir del 16 de marzo del 2020 hasta el 20 de abril del mismo año, con posibilidades de extensión del lapso de acuerdo con la evolución de esta situación problemática.

Adicionalmente, un factor que limita la investigación es la escasa colaboración de los padres de familia o acudientes para otorgar los permisos de participación de sus hijos en el presente estudio. De igual manera, otro limitante es la reducción de tiempo para la realización de las actividades propuestas, debido a programaciones extraordinarias realizadas por la institución

1.6 Revisión de términos

1.6.1. Inteligencia

La inteligencia es un potencial biopsicológico para procesar información, que se puede activar en un contexto cultural con el objetivo de resolver problemas o crear productos considerados como valiosos dentro de una cultura. Por tanto, la naturaleza de la inteligencia es emergente y receptiva y no fija e innata (Gardner, 1999, citado por New & Cochran, 2007).

1.6.2. Emociones

Las emociones consisten en estados del organismo que se caracterizan por una excitación o alteración que predispone a la acción. Estas pueden generarse como resultado de un acontecimiento interno o externo y constan de un componente neurofisiológico (respuestas fisiológicas iniciadas en el Sistema Nervioso Central), comportamental (expresión emocional) y cognitivo (experiencia emocional subjetiva de lo que sucede) (Bisquerra, 2009)

1.6.3. Inteligencia emocional

El término inteligencia emocional, de acuerdo con lo planteado por Couto Cabral (2011) surge en 1990 cuando Jhon Meyer y Salovey la definen como una inteligencia social que se relaciona con la capacidad para “supervisar y entender las propias emociones y las de los demás, discriminar entre ellas” y, pensar y actuar de acuerdo con la información percibida (p.102).

1.6.4. Estrategia didáctica

Consiste en las acciones que lleva a cabo un docente al planear el proceso de enseñanza y facilitar situaciones de aprendizaje en los educandos a través de distintas actividades, instrumentos, recursos y técnicas, considerando la evaluación como un elemento que está presente de manera continua en los procesos. En la estrategia didáctica el docente selecciona las actividades y demás aspectos que cree, son útiles para que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos propuestos (Quesada Alpízar, 2004).

1.6.5. Aprendizaje

Se entiende como un proceso humano que se da a través de la interacción entre el individuo y su entorno (Uribe-Canónigo, 2017). Desde la perspectiva de Gagné (1985), el aprendizaje se relaciona con un cambio en distintas capacidades humanas, que puede ser duradero y que no puede concebirse solo como producto de procesos de desarrollo.

Capítulo 2. Marco referencial

La inteligencia ha sido una temática relevante en el campo de estudio de diversas disciplinas entre las que se encuentran las neurociencias, la psicología y la educación. Sin embargo, en la mayoría de los casos se ha asociado con aspectos esencialmente cognitivos, dejando de lado la importancia de las emociones en la vida cotidiana de los individuos.

Es a partir de esta realidad y de acuerdo con lo planteado por De Los Reyes-Zulueta, Berrío-Sánchez, y Monzón-García (2017), quienes afirman que las capacidades emocionales y cognitivas se interrelacionan en la realidad, que resulta imperativo, desde el sistema educativo actual, el desarrollo de estrategias que tengan en cuenta los procesos de aprendizaje para el fortalecimiento de la inteligencia emocional, con el propósito de que los educandos mejoren las habilidades necesarias para reconocer, expresar sus emociones y relacionarse con otros de manera eficiente y asertiva.

Tomando en cuenta lo mencionado hasta ahora, en el presente trabajo de investigación la inteligencia emocional y la estrategia didáctica se toman como categorías principales a partir de las que se estructura el marco teórico; adicionalmente, se reconoce la relevancia del proceso de aprendizaje donde el educando es un sujeto activo que construye conocimientos.

2.1 La inteligencia emocional (IE)

Ha sido un término tratado por múltiples autores, entre los que se encuentran John Mayer, Peter Salovey y David Coruso (1990, 2000), Daniel Goleman (1995), Rouven Bar-On (1997), entre otros (Phillips & Chen, 2018), Este tipo de inteligencia empezó a cobrar importancia a partir de la consideración de la influencia de las emociones en el éxito o fracaso en las distintas acciones que emprenden los seres humanos, hasta el punto de afirmar que más allá del

coeficiente intelectual, es la inteligencia emocional la que determina el éxito que pueden tener los individuos en la vida (Bhoumick, 2018).

Adicionalmente, Dhani & Sharma (2016) aseguran que la IE surgió a partir diversos planteamientos, entre los que se encuentran el de la Inteligencia Social propuesta por Edward Thorndike (1930), las Inteligencias Múltiples, entre las que destacan la Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal, que, a su vez, son consideradas tan relevantes como el coeficiente intelectual en la vida de todo ser humano (Gardner, 1975 y 1983). En consecuencia, es innegable que para hablar de inteligencia emocional resulta preciso hacer una conceptualización, por una parte, de lo que se entiende por inteligencia y, por otra, respecto a la temática referida a las emociones.

2.1.1. Inteligencia

El concepto de inteligencia ha tenido a través del tiempo múltiples definiciones e interpretaciones relacionadas con aspectos como la resolución de problemas, la lógica, la memoria, la creatividad, el reconocimiento emocional, entre otros. De acuerdo con Gottfredson (1994), citado por Plomin & Von Stumm (2018) la inteligencia es una habilidad cognitiva no observable directamente, que tiene implicaciones en la vida cotidiana de los individuos, pues está asociada a su capacidad de adaptación al cambio y la habilidad para asumir tareas que implican diversos niveles de complejidad y puede definirse como la “capacidad humana para aprender, razonar y resolver problemas” (p.149).

La inteligencia ha sido estudiada por algunos autores representativos entre los que se encuentran Binet (1905), quien la define como la capacidad de establecer objetivos, guiar y ajustar acciones para su consecución, así como de adaptarse a las situaciones cambiantes y evaluarse de manera crítica y objetiva (Prakitriyani, Magfirah, Amir, Irmawati, & Umanailo, 2019).

Años más tarde, Sternberg (1985), citado por Mandelman, Barbot, & Grigorenko (2016) conceptualiza la inteligencia como la interrelación entre un conjunto de habilidades determinadas por el contexto sociocultural y necesarias para ser exitosos en la vida. Sternberg (2019) afirma que la inteligencia implica la capacidad de planificar, ejecutar y evaluar los planes de vida. Una persona puede considerarse inteligente si está en capacidad de reconocer y aprovechar sus fortalezas, e identificar y corregir las debilidades; así como adaptarse, elegir y conformar entornos importantes para sí mismo a través de un balance entre sus habilidades críticas, creativas y prácticas.

Sternberg (1985) planteó la Teoría Triárquica de la Inteligencia, desde la que propone una clasificación en tres tipos: analítica, práctica y creativa. La inteligencia analítica está relacionada con procesos mentales superiores asociados a la solución de problemas, tales como analizar, evaluar y juzgar situaciones. Por su parte, la inteligencia práctica facilita la determinación de mejores maneras de alcanzar una meta y llegar al éxito y está asociada con la capacidad de adaptación al entorno cambiante. Por último, la inteligencia creativa se relaciona con la capacidad de descubrir, crear e innovar en nuevas situaciones utilizando habilidades y capacidades actuales. De igual modo, está asociada con la capacidad de generar ideas, analizar las propias y las de los demás y hacer uso de ellas en los momentos en que sea necesario (Vimple & Sawhney, 2017).

Finalmente, es preciso destacar los aportes de Gardner (1983), citado por Shearer & Karanian (2017). Este autor propuso la Teoría de las Inteligencias Múltiples, puesto que, para él la inteligencia consiste en la capacidad de resolver problemas o crear productos de valor en un ámbito cultural o comunitario. De acuerdo con esto, existen ocho distintos tipos de inteligencia

presentes en todos los individuos, pero de manera diferenciada en cada uno de ellos. Estas inteligencias son:

Lingüística: se asocia con el uso de las habilidades del lenguaje, entre las que se encuentran la lectura, la escritura y la oralidad, de modo que comprende la capacidad de manifestar ideas y hacer uso de los signos y símbolos con el propósito de alcanzar objetivos específicos (Gardner, 2005, citado por Umi Dian, Syahri, & Simai, 2018).

Lógico-Matemática: relacionada con la capacidad de clasificar y analizar problemas, así como de realizar operaciones lógicas para resolverlos, calcular y sacar conclusiones mediante el pensamiento crítico; descifrar patrones numéricos y secuencias de razonamiento a través del pensamiento analítico. Esta inteligencia abarca cinco áreas principales: clasificación, comparación, operaciones numéricas básicas, razonamiento deductivo e inductivo y formulación y comprobación de hipótesis (Gardner, 1983, citado por Arum, Kusmayadi, & Pramudya, 2018).

Visual-Espacial: habilidad de comprender el mundo visual con exactitud y precisión, analizar el entorno desde diversas perspectivas, transformar y modificar la percepción mediante la observación y a través de la imaginación, así como recrear aspectos de experiencias visuales incluso sin contar con estímulos físicos relevantes. (Gardner, 2011, citado por Salam, Ibrahim, & Sukardjo, 2019).

Corporal-Kinestésica: capacidad que tiene el individuo de hacer uso del cuerpo y de sus habilidades físicas para expresarse, así como usar sus manos para crear o modificar cosas. Esta inteligencia puede contribuir a activar los demás tipos, como la espacial. (Muhibuddin & Prihma, 2018).

Interpersonal: Gardner (1983) afirma que este tipo de inteligencia consiste en la capacidad para entender y relacionarse de manera efectiva con otras personas, con el propósito

de construir una visión compartida de la vida. De acuerdo con McKenzie (2009) esta inteligencia se vincula con las emociones, en la medida en que posibilita que los individuos comprendan las circunstancias, sentimientos y situaciones de los demás, así como sus comportamientos y se motiven a relacionarse y socializar con ellos a través del diálogo (Nurulwahida & Aizan, 2016).

Intrapersonal: se refiere a la capacidad de los seres humanos para relacionarse consigo mismos, reflexionar y comprender sus propias fortalezas y debilidades a través del análisis minucioso. Adicionalmente, se asocia con ser capaz de percibir y comprender las emociones y reacciones propias, que posibilitan la formación de un autoconcepto realista y la realización de acciones a partir del autoconocimiento para corregir posibles errores cometidos (Gardner, 1983 citado por Madkour, Ahmed, & Moati, 2016).

Naturalista: es la habilidad para comprender el medio natural en el que interactúa el ser humano, disfrutar la naturaleza, clasificar elementos propios del entorno, mostrar consciencia ante los cambios ambientales y ser sensible a los diferentes fenómenos naturales como la lluvia, las montañas, las nubes, etc. (Gardner, 2009, citado por Ningrum, Soesilo, & Herdiansyah, 2018).

En adición a lo mencionado hasta ahora, es preciso destacar aportes actuales al respecto, como los realizados por Gottfredson (1997) y Stanovich (2014), citados por Lewis & Monett (2018). El primero afirma que la inteligencia se evidencia en la capacidad de comprender el entorno, dar sentido a las cosas y saber qué hacer de acuerdo con las circunstancias. Por su parte, el segundo autor sostiene que la inteligencia se refiere a la capacidad de tomar decisiones considerando las metas y creencias que se tengan, manteniendo aquellas creencias de las que exista alguna evidencia, con el propósito de optimizar acciones para el cumplimiento de los objetivos que tenga cada individuo.

2.1.2. Las Emociones

Si bien es cierto que los constructos teóricos en torno a las emociones se han producido desde diversas disciplinas y han dado origen a múltiples definiciones, en términos generales, puede decirse que las emociones son un complejo conjunto de interacciones entre factores tanto objetivos como subjetivos mediados por sistemas biológicos que pueden, por una parte, originar sentimientos de placer o disgusto o, por otra, procesos cognitivos y efectos perceptivos representativos. Así mismo, las emociones pueden activar ajustes fisiológicos de acuerdo con distintas condiciones excitantes o producir comportamientos que, generalmente pueden ser expresivos, adaptativos y centrados en los distintos objetivos que tenga el individuo (Kleinginna & Kleinginna, 1981 citados por Poels & Dewitte, 2019).

Keltner & Gross (1999), citados por Niedenthal & Ric (2017), definen las emociones como patrones de percepción, experiencia, fisiología y comunicación; estos patrones son episódicos y tienen una base biológica; además, se presentan como respuesta específica a oportunidades y cambios físicos y sociales.

Para Brody (1999), citado por Bericat (2016), las emociones constituyen sistemas motivacionales con componentes cognitivos, fisiológicos, experienciales y conductuales que tienen una trascendencia positiva o negativa en la medida en que hacen que el individuo pueda sentirse bien o mal y que además se producen a partir de situaciones externas y eventos interpersonales que afectan el bienestar del ser humano.

En el presente trabajo de investigación, se toman en cuenta a este respecto, de manera significativa, los aportes Bisquerra (2000), citado por Rondón Uribe, y otros (2016). Para este autor las emociones se entienden como reacciones que se producen a partir de interacciones con el entorno en el que se desenvuelve el individuo. Dichas reacciones tienen una intensidad que

depende de la consideración subjetiva respecto a la forma como la información incidirá en el bienestar de cada persona. Las evaluaciones subjetivas están permeadas por aspectos como experiencias previas, presaberes, creencias, objetivos, propósitos, etc. Para Bisquerra (2016), las emociones se experimentan y perciben por los individuos de modo inmaterial, por lo que su comprensión es compleja en la sociedad moderna, tan interesada en los aspectos netamente materiales.

A través del tiempo, las emociones han sido clasificadas por distintos autores, entre los que se encuentran Ekman (1974), citado por Sato, Hyniewska, Minemoto, & Yoshikawa (2019) quien plantea la existencia de seis emociones básicas: felicidad, ira, asco, sorpresa, tristeza y miedo.

La felicidad se entiende como la autopercepción de plenitud y la propensión hacia la búsqueda por el placer y la evitación del dolor, se presenta en momentos en los que los que se disfrutan elementos externos o situaciones nuevas. Igualmente, la alegría se asocia a las sensaciones de realización personal y de aprovechamiento de las fortalezas del individuo. Por otra parte, se vincula con la percepción de tener una vida significativa y experimentar el amor y aprecio de los amigos y familia. (Taran, 2019). Desde la perspectiva de Vikan (2017), la felicidad es una emoción esencial en la vida social, pues facilita el establecimiento de relaciones entre individuos, en tanto se expresa a partir de un comportamiento que manifiesta buenas intenciones y confianza hacia los demás, lo que posibilita entablar procesos de comunicación. La felicidad es, por definición, una emoción placentera que tiene efectos positivos en la autoestima y que obedece a múltiples causas, entre las que se destacan el hecho de lograr concluir con éxito tareas complejas y experimentar un mundo lleno de posibilidades.

Entre las emociones básicas también se encuentra la ira, definida como una de las emociones más importantes en la vida de los individuos, puesto que en múltiples ocasiones es una herramienta de supervivencia, aunque si persiste por un lapso amplio, puede convertirse en una emoción problemática. La ira se define como una emoción subjetiva o estado psicobiológico cuya intensidad varía desde un límite de molestia hasta la furia intensa o la rabia. Esta emoción está asociada a expresiones fisiológicas del sistema nervioso autónomo. Existen diferencias entre la ira interna y externa. La primera, se refiere a la tendencia del individuo por experimentar a nivel personal episodios asociados con esta emoción sin llegar a exteriorizarlos, mientras que la segunda se asocia con la dirección hacia el exterior, ante otras personas u objetos frente a quienes se evidencian comportamientos violentos (Spielberger, 1988, citado por Kalay, Egeci, & Ozer, 2017).

La ira tiene la función de proteger al individuo ante situaciones amenazantes, de manera que contribuye a que las personas se opongan a otros seres, fuerzas o hechos externos que podrían causarles daño. Inicialmente, la ira se experimenta como una emoción que el individuo tiende a reprimir, aunque puede desencadenar episodios de deseos de ataque e incluso, maltrato físico y verbal. De manera frecuente puede relacionarse con experiencias asociadas a la iniciativa y al coraje o fuerza de voluntad; aunque también se asocia con la intención o el impulso de hacer uso de la agresión para suprimir obstáculos de cualquier tipo. Existen causas frecuentes de la ira, entre las que están ser víctima de agresiones por parte de terceros, ser tratados injustamente, ser engañados o acosados, e incluso verse enfrentados a obstáculos ante aquello que se desea realizar o conseguir. Las consecuencias más significativas de la ira abarcan comportamientos tendientes a herir a los demás, el conflicto, la venganza y las represalias. A pesar de lo anterior, es preciso

destacar que la ira no siempre tiene connotaciones negativas y que puede resultar útil en la eliminación de obstáculos que se presentan para alcanzar metas o propósitos (Vikan, 2017).

Por su parte, otra emoción básica es el asco. Este se define como un conjunto de experiencias emocionales que surgen cuando el individuo está frente a una situación desagradable, que ocasiona que la persona busque alejarse y crear límites ante las situaciones o ideas que ocasionan este tipo de respuesta emocional (Miller, 2018). La función de esta emoción está asociada a proteger al individuo, ya que se caracteriza por la aversión hacia cosas materiales e inmateriales que resultan repugnantes. La experiencia del asco se caracteriza por expresiones o comportamientos tendientes a la evitación y se apoya en algunos sentidos como el olfato, la visión y el tacto, esencialmente y puede llegar a ocasionar náuseas. La causa principal de esta emoción son los olores relacionados con elementos en mal estado. El asco promueve en el ser humano, entre otros aspectos, la motivación y atención a su cuidado e higiene personal (Vikan, 2017).

Ahora bien, la sorpresa es un estado emocional que se presenta ante hechos o vivencias no esperadas que, en ocasiones, desafían las creencias de una persona. La clasificación de esta emoción como positiva o negativa varía de acuerdo con la situación que la ocasiona. (Reisenzein, 2009, Reisenzein, Meyer, & Niepel, 2012, citados por Marmolejo-Ramos, y otros, 2017). La función de la sorpresa es contribuir a que el individuo se prepare para explorar el entorno y reflexionar sobre sus propios pensamientos con el objetivo de identificar cuál es la causa que origina esta emoción. La sorpresa se experimenta como una conmoción o alteración mezclada con sentimientos de confusión y en algunos casos, vergüenza. Las causas de la sorpresa son todos los eventos que suceden de manera repentina e inesperada, que ocasionan una interrupción en las actividades que desarrolla el individuo para afrontar una situación nueva (Vikan, 2017).

Por su parte, la tristeza es una emoción que se presenta ante situaciones desagradables y, desde la perspectiva de Ekman (1999), citado por Shirai & Suzuki, (2017), ocurre cuando se pierde a una persona considerada como importante, no se alcanza una meta o se pierde el sentido de control. De acuerdo con Vikan (2017), la función de la tristeza es buscar apoyo o ayuda, lo que facilita la interacción social y comunicación. La tristeza está relacionada con la soledad y el sentimiento de abandono. Las personas tristes se conciben a sí mismas como débiles y poco atractivas, además expresan la tendencia a querer alejarse de los entornos exteriores. Las causas más representativas de la tristeza son: la separación de personas que se da tras episodios de muerte, el rechazo, la traición, la decepción y el fracaso en la consecución de metas (Lambie y Marcel, 2002, citado por Vikan, 2017).

Por último, el miedo es entendido como una sensación de malestar, asociada a situaciones de peligro que se presentan de manera instantánea. Esta emoción puede originarse respecto a personas, acontecimientos u objetos y en casos extremos, puede catalogarse como fobia y estar relacionada con episodios de ansiedad (Fanselow, 2018). La función del miedo es la supervivencia, puesto que involucra evitar situaciones que pueden ocasionar algún daño. Esta emoción está asociada con sentirse solo, vulnerable, amenazado, entre otros. Adicionalmente, involucra expresiones de inseguridad. La causa más importante del miedo es estar expuesto a algún evento que represente peligro para el ser humano (Vikan, 2017).

Además de la clasificación de las emociones como básicas, es necesario precisar que desde la perspectiva de Bisquerra (2016), se afirma que todas las emociones son buenas y que el individuo las necesita para poder expresarse en su cotidianidad. Sin embargo, se propone una clasificación de dichas emociones en positivas (la alegría, el amor, la felicidad) y negativas

(miedo, ira, ansiedad, asco y tristeza), de acuerdo con los efectos que tienen en vida de las personas. Se distinguen, además, emociones ambiguas como la sorpresa.

Las emociones positivas se presentan ante situaciones en las que se evidencian avances en la consecución de objetivos o metas de bienestar y supervivencia que se buscan a nivel personal y colectivo. Por su parte, las emociones negativas surgen ante situaciones amenazantes o cuando el individuo atraviesa por inconvenientes o pérdidas y requieren acciones casi inmediatas para hacer frente a las problemáticas presentadas. Estas últimas se presentan con mayor regularidad, fuerza y durabilidad que las positivas, porque son las que contribuyen a garantizar la supervivencia, de manera que las personas están más habituadas a ellas. Este autor distingue además entre las emociones sociales y las estéticas. Las primeras se experimentan en espacios de interacción y entre ellas están: “Vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia” (p. 27). Por su parte, las emociones estéticas se dan como respuesta ante expresiones artísticas o cualquier tipo de belleza.

2.1.3. Principales Posturas Teóricas Respecto a la Inteligencia Emocional

Con el propósito de abordar la IE y comprenderla desde una perspectiva global, a continuación, se presenta la definición y los principales aportes que a este respecto han propuesto diversos autores estudiosos de este tipo de inteligencia y, por tanto, representativos en la historia de su desarrollo. Así mismo, se hace énfasis en los planteamientos realizados por Daniel Goleman respecto la IE como conjunto de competencias personales y sociales, ya que este es el principal teórico desde que soporta el presente trabajo de investigación.

2.1.3.1. Inteligencia emocional: habilidades representativas

De acuerdo con Mayer et al (2001) citado por Wei-Chung, et al (2016), la IE consiste en la habilidad para identificar, comprender, evaluar y expresar las emociones propias, así como

reconocer las de los demás y gestionarlas con el propósito de mejorar el pensamiento y el comportamiento para alcanzar objetivos que se hayan propuesto. En consecuencia, las emociones resultan útiles en los procesos de adaptación al medio y resolución de problemas.

Desde esta perspectiva, la IE abarca cuatro habilidades básicas: reconocimiento, facilitación del pensamiento, comprensión y regulación emocional. Geßler, Nežlek & Schütz (2020) definen el reconocimiento como la capacidad consciente de percibir las emociones que sienten los individuos, reconocer sus significados, propósitos y consecuencias. Ahora bien, la facilitación del pensamiento se refiere a la habilidad de identificar emociones que promueven pensamientos y acciones guiadas al cumplimiento de propósitos establecidos. (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999, tal como se cita en Chung-Jen, 2019). Por su parte, la comprensión emocional se entiende como la habilidad para asociar las emociones con sus respectivos significados, comprender las asociaciones entre estas y los contextos o situaciones en los que se presentan, así como reconocer los cambios que pueden darse entre estados emocionales (Fernández-Abascal et al., 2011, citado en Rojas-Pedragosa, 2019). Por último, la regulación es un proceso asociado con la capacidad de las personas de gestionar sus propias emociones, adelantar procesos objetivos de reflexión sobre ellas e identificar las consecuencias que pueden traer en distintas situaciones (Mayer et al., 2003, citado en DeTore, Mueser, & McGurk, 2018).

2.1.3.2 Inteligencia emocional: factores generales

Bar-On (1997), citado por Chişa & Rasu (2016), define la IE como un conjunto de competencias, capacidades y habilidades personales y sociales que no corresponden con procesos cognitivos e influyen en la capacidad del ser humano para ser exitoso en la vida, adaptarse y afrontar múltiples exigencias del contexto en el que se desenvuelve. Estas habilidades pueden cambiar y desarrollarse a través del tiempo, así como mejorarse con procesos de entrenamiento.

Lui-Montejo (2019) sugiere que desde la perspectiva de Bar-On (1997), un individuo se considera inteligente en términos sociales y emocionales si está en capacidad de identificar y expresar sus emociones, entenderse a sí mismo, comprender sus capacidades potenciales, vivir una vida saludable, identificar los sentimientos de los demás y mantener relaciones interpersonales de manera responsable y satisfactoria.

Bar-On (2000) citado por Hurley & Linsley (2017) afirma que la IE involucra cinco factores generales: El primero de ellos es el componente intrapersonal, que está relacionado con aspectos como la autoestima, la autoconsciencia el asertividad, la independencia y la autorrealización. Un segundo factor es el interpersonal, que se refiere a habilidades como la empatía (capacidad para identificar los sentimientos ajenos y ponerse en el lugar del otro para analizar las situaciones desde un punto de vista diferente), la responsabilidad y las relaciones interpersonales (establecer relaciones mutuamente agradables con los demás y mantenerlas a través de diversos vínculos).

En tercera instancia, el factor de la adaptabilidad se relaciona con la gestión de procesos de cambio y con elementos como pruebas de realidad (evaluar la correspondencia entre los sentimientos y emociones que se experimentan y la realidad externa), la flexibilidad y la resolución de problemas. Otro factor representativo es el manejo del estrés, que se vincula con aspectos complementarios: la tolerancia al estrés y el control de los impulsos. El primero hace referencia a la habilidad para el manejo de las emociones en situaciones difíciles y ante eventos problemáticos; mientras que el segundo comprende la capacidad de controlar las emociones de manera constructiva en situaciones no ideales o extremas. Por último, el factor del ánimo en general involucra aspectos como el optimismo (que se evidencia al vivir las experiencias desde

una perspectiva positiva) y la felicidad (referida al estado de plenitud hacia sí mismo, con los demás y ante la vida en general) (Bar-On, 2000, citado por Hurley & Linsley, 2017).

2.1.3.3 Inteligencia emocional: competencias personales y sociales

La propuesta de Goleman (1995) constituye uno de los ejes teóricos centrales en los que se basa la presente investigación. Este autor asegura que las personas tienen necesidades, deseos y formas únicas de expresarse en términos emocionales, las cuales deben abordarse de manera cuidadosa para alcanzar propósitos específicos. Es en esta instancia en la que cobra sentido la IE, definida como una serie de habilidades o capacidades autopercebidas que tiene el individuo para identificar y evaluar sus emociones y los de los demás, así como para gestionarlas, puesto que a medida que las personas desarrollan su inteligencia emocional, son más exitosas e incrementan su productividad y la de sus semejantes (Goleman 1995, citado por Serrat, 2017).

La IE es un tipo de inteligencia que puede considerarse tanto innata como adquirida a partir de experiencias de vida. Está compuesta por dos tipos de competencias: las personales y las sociales. Las primeras determinan las maneras en que las personas establecen relaciones consigo mismas, mientras que las segundas se refieren a las formas en que los individuos interactúan con los demás. Las competencias personales incluyen las habilidades de autoconocimiento, autocontrol y motivación y las competencias sociales comprenden la empatía y las habilidades sociales o interpersonales (Goleman, 1995 citado por Punia, Dutta, & Sharma, 2015).

Según el planteamiento teórico de Goleman (1995), la IE está compuesta por cinco competencias. La primera de ellas corresponde a la autoconciencia, que hace referencia a la habilidad del individuo para identificar y tener un amplio conocimiento respecto a sus estados de ánimo, emociones, capacidades, valores, actitudes e impulsos y el impacto que estos tienen en

los demás. Esta habilidad contribuye con la honestidad que demuestra el ser humano hacia sí mismo y con sus semejantes (Goleman, 2017). En otras palabras, la autoconciencia puede definirse como la capacidad que tienen las personas para reconocer lo que sienten y las razones por las cuales experimentan determinados sentimientos.

La habilidad de autocontrol se entiende como la capacidad de controlar las emociones y reacciones a que estas dan lugar. Goleman (1998), citado por Arthur, Herring, Lee , & Bertsch (2017) asegura que el autocontrol favorece la apertura al cambio y la aceptación de la incertidumbre. Esta habilidad consiste en expresar los sentimientos y emociones de buena manera a partir del dominio que se tenga sobre ellos. El autocontrol es importante porque a través del manejo de los impulsos biológicos le permite al individuo actuar de manera responsable, justa y confiable.

Otra habilidad fundamental es la motivación, definida como un conjunto de preferencias profundas y la capacidad de hacer uso de ellas para tomar decisiones centradas en la consecución de metas, tomar la iniciativa, esforzarse y perseverar a pesar de la frustración y la existencia de situaciones adversas (Goleman, 1998, citado por Ugoani, Amu, & Kalu, 2015). La motivación involucra actuar consecuentemente y de manera constante para alcanzar altos estándares de excelencia, comprometerse con la realización de acciones necesarias para lograr objetivos, así como aprovechar las oportunidades en función del cumplimiento de los propósitos establecidos (Serrat, 2017).

Ahora bien, la empatía consiste en la capacidad de ponerse en el lugar del otro, sentir lo que los demás sienten, comprender los sucesos que viven desde sus perspectivas y cultivar buenas relaciones con las personas (Goleman 1998, citado por Ugoani et al. 2015). La empatía es un componente de la conducta del hombre, cuyo desarrollo hace posible que este identifique las

necesidades físicas y emocionales de los demás y, en consecuencia, sea comprensivo y compasivo (Hernández-Perdomo, López-Leal, & Caro, 2018)

Por último, las habilidades sociales, conocidas también como habilidades interpersonales, son la capacidad para reconocer los sentimientos de los otros y garantizar efectividad en el trato que se tiene hacia ellos (Goleman, 1998, citado por Ugoani et al, 2015). Estas habilidades se conceptualizan también como la capacidad para relacionarse con otras personas con el fin de alcanzar un acercamiento exitoso y, entre ellas se encuentran: la comunicación, la solución de conflictos, el liderazgo, la catalización de cambio, la colaboración y cooperación, la influencia, y el trabajo en equipo. (García, 2018).

La comunicación ha de entenderse como el intercambio estratégico de información (mensajes) entre dos o más individuos con el propósito de crear y mantener significados compartidos. En consecuencia, todo proceso comunicativo puede considerarse interpersonal, pues ocurre entre personas “uno a uno o uno a varios” (Hybels y Weaver 1976, citados por Fonseca-Yerena & Cortés-Pérez, 2016, p. 64). De acuerdo con West & Turner (2020) la comunicación involucra aspectos básicos como: la estrategia, el proceso, el intercambio de mensajes y el significado compartido.

Como habilidad social la gestión y solución de conflictos es el proceso de mediación entre dos partes en disputa, a través del cual se intenta promover relaciones entre ellas y llegar a una conclusión satisfactoria para ambas (Keethaponcalan, 2017). El proceso de solución de conflictos inicia con la gestión de los propios individuos y está influenciada por sus situaciones de vida; su utilidad se presenta ante interferencias entre individuos o grupos de personas que tienen diferentes objetivos, valores, experiencias y propósitos ante los que no logran llegar a acuerdos (Nakayama, 2008, citado por Anand, 2019).

Rahim (1983), citado por Chen, Xu, & Phillips (2019) afirma que existen cinco estilos básicos de resolución de conflictos: dominación, evitación, compromiso, integración y servilismo. El primero de ellos se evidencia cuando los individuos consideran el conflicto como una lucha entre ganar y perder, se preocupan solo por encontrar soluciones que resulten benéficas para ellos sin considerar a los demás y, frecuentemente tratan de imponer sus ideas; mientras que la evitación se presenta cuando las partes en conflicto muestran poca o nula preocupación tanto por los otros, como por sí mismos, por lo que esquivan los conflictos. El compromiso se entiende como el estilo a través del cual las partes involucradas en conflicto toman en consideración sus intereses y los de los demás y entienden la importancia de dar y recibir; en otras palabras, de compartir; la integración se muestra ante la preocupación mutua entre individuos, la empatía, la búsqueda de compartir información y conciliar sobre la causa del conflicto; por su parte, el servilismo o el estilo complaciente se asocia con las personas que tienen la capacidad de restar importancia a las diferencias entre las partes involucradas y buscar puntos en común para satisfacer las necesidades del otro.

Además de lo anteriormente mencionado, el liderazgo se presenta como otra habilidad social que consiste en un proceso de interacción entre dos o más personas pertenecientes a un mismo equipo, en el que existe una reestructuración continua de situaciones, percepciones y expectativas. El liderazgo se presenta cuando un miembro del grupo motiva a los demás para actuar en función de lograr cambios reales de acuerdo con sus propósitos mutuos (Rost, 1993, citado por Silva, 2016). En otras palabras, El liderazgo es un proceso de influencia en el que, en un contexto dado, un grupo de personas aceptan a alguien como líder para lograr objetivos comunes.

Para Goleman el liderazgo es el arte de persuadir a los individuos de trabajar juntos por un objetivo común. Según este autor, un líder puede caracterizarse por ser visionario, con la intención de dirigir el trabajo a partir de objetivos claros, de dar un significado al trabajo realizado y a los esfuerzos que deben hacer los miembros de un equipo para lograrlo. De igual modo, debe supervisar a los miembros del equipo para ayudarlos a mejorar su desempeño mediante el desarrollo de sus habilidades y capacidades. Igualmente, el líder debe estar en capacidad de tomar decisiones y motivar a los miembros de su equipo en situaciones de estrés (Mark, 2017, citado por William & Riyanto, 2020).

La catalización del cambio, la colaboración y la cooperación se consideran adicionalmente como habilidades sociales. La primera se entiende como la capacidad de iniciar o gestionar cambios, así como de identificar la importancia de motivar a los demás para eliminar las barreras que impiden realizar dichas modificaciones (Serrat, 2017). La colaboración consiste en que todos los miembros de un equipo tienen el mismo poder de decisión respecto a cómo realizar una actividad y asumen una responsabilidad compartida hacia la consecución de objetivos. Ahora bien, en la cooperación, cada miembro del equipo de trabajo tiene asignadas determinadas tareas que ejecuta de acuerdo con sus habilidades y destrezas. En palabras de Dillenbourg (1998), citado por Hammond (2017) en la cooperación las personas dividen las tareas a realizar y las ejecutan individualmente, para luego ensamblar los resultados parciales en un producto final; mientras que en la colaboración los miembros de un mismo grupo hacen el trabajo juntos.

La influencia, en calidad de habilidad social es la que hace posible que las personas persuadan a otras. La persuasión es un proceso comunicativo en el que el emisor busca provocar una respuesta deseada en el receptor (Andersen, 1971). Para Bettinghaus & Cody, (1987) es un intento que se realiza de manera consciente por un individuo para lograr un cambio en las

actitudes, creencias o comportamiento de otros individuos a través de la transmisión de mensajes. Además, la persuasión puede conceptualizarse como un proceso simbólico en el que los emisores tratan de convencer a otros para que cambien sus actitudes o comportamientos con respecto a un tema a través de la transmisión de un mensaje en un contexto que les permite elegir libremente (Perloff, 2017).

En última instancia, el trabajo en equipo es aquel en el que los integrantes de un grupo comparten y aplican conocimientos comunes para realizar tareas y lograr metas y objetivos (Shin et al., 2012, citados por Dominguez Gonzalez & Massa, 2019). Este tipo de trabajo consiste en un conjunto de acciones cooperativas que facilitan el abordaje de objetivos de una tarea de manera coordinada y adaptada (Haar, Segers y Jehn, 2013, citados por Lantz Friedrich, Ulber, & Fried, 2020); de tal manera que involucra al menos tres aspectos que se dan entre los integrantes: la existencia de objetivos comunes, la sinergia que surge por la interdependencia entre ellos y la existencia de más de un integrante (Hare, 2010, citado por Varela & Mead, 2018),

2.2 Estrategias didácticas

De acuerdo con López (2012), citado por Beltrán (2018), las estrategias didácticas son un conjunto de actividades y técnicas utilizadas por el docente con el propósito de que los estudiantes desarrollen sus habilidades y alcancen el éxito deseado en distintos ámbitos. Dichas estrategias no solo deben incluir al educando, sino al contexto general que le rodea, como a su proceso; es decir, toman en cuenta tanto el espacio, como el tiempo y materiales disponibles para ejecutar acciones tendientes a alcanzar distintas metas. En adición, una estrategia didáctica puede entenderse como una estructuración de actividades que permiten llevar a la realidad objetivos y contenidos de aprendizaje (Gallego y Salvador, 2002 citados por Gutiérrez-Tapias, 2018). La estrategia se utiliza al tomar en cuenta al docente como sujeto mediador y constituye un puente

entre los contenidos de índole cultural, las capacidades de los educandos, la forma en que estos aprenden y, por tanto, la manera en que el educador adelanta los procesos de enseñanza (Gutiérrez-Tapias, 2018)

Las estrategias didácticas de enseñanza se conceptualizan como una serie de procedimientos que toman en cuenta medios y recursos para la planeación, ejecución y evaluación estructurada para alcanzar procesos educativos en situaciones particulares de enseñanza y aprendizaje.

Estas estrategias requieren que el docente tome decisiones en torno al quehacer de la enseñanza y, por tanto, a la labor de planear, implementar y evaluar (Cooper, 2005 citado por Hernández & Guárate, 2017). En consecuencia, es preciso que conozca diversos aspectos como: cuáles son los propósitos que se persiguen al promover el aprendizaje de determinados conocimientos, qué es lo que le interesa que los educandos aprendan, cuál es el comportamiento de los estudiantes, de qué manera va a diseñar la estrategia para alcanzar los objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta sus acciones a realizar antes, durante y después de la aplicación de esta, así como la posibilidad de combinar recursos a fin de planificar una estrategia específica.

Por último, necesita tener claro que toda estrategia es de carácter personal y es el educador el que decide en qué momento crearla e implementarla, así como qué modificaciones debe realizar al gestionarla para que los educandos alcancen los aprendizajes esperados. Del mismo modo, le compete al docente evaluar su propio proceso y la toma de decisiones que realizó en función de los resultados favorables o no en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. También debe asumir el compromiso de plantear de qué otras formas pueden adelantarse acciones que resulten efectivas en el logro de los aprendizajes esperados (Hernández & Guárate, 2017).

2.2.1. La didáctica

Vollmer (2018), citando a Comenio (s.f.), afirma que la unidad fundamental de la didáctica está constituida por tres elementos: Docere (enseñar) – discere (aprender) – scire (saber o conocer), donde el conocimiento abarca todo cuanto se puede crear, por lo que involucra las habilidades de pensar, hablar, hacer o construir. Es así como la didáctica se caracteriza por ser dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de saberes específicos (contenidos, habilidades y procedimientos) que no solo se aplican en la escuela, sino de forma amplia, fuera de ella. De modo que la didáctica contribuye a la labor de los maestros, en tanto les ayuda a convertirse en expertos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La didáctica se refiere al estudio de las acciones realizadas con el propósito de construir o transmitir conocimientos; es decir, se enfoca en el proceso de enseñanza – aprendizaje de manera integral, que se evidencia en el quehacer pedagógico. Este proceso involucra tanto a educadores como educandos y se propone responder cuestionamientos centrales como quién, de qué manera y con qué propósito se enseña; así como quién, con quién, para qué y cómo aprende el estudiante. Adicionalmente, la didáctica aborda el proceso educativo enfocado en la solución del problema fundamental de la escuela: la formación eficiente de individuos capaces de hacer, saber y ser; en otras palabras, de desenvolverse en todos los ámbitos de la vida (Montes Rodríguez et al. 2020).

A este respecto es importante destacar los aportes de Camilloni (2010) citada por Bazán & Porta (2018) quien entiende la didáctica como disciplina que se fundamenta en la “toma de posición ante las problemáticas centrales de la educación como práctica social” (p. 238). Para esta autora, los problemas del ámbito educativo pueden resolverse mediante la propuesta, planificación y evaluación de proyectos, estrategias, situaciones didácticas y de la configuración

de ambientes de aprendizaje. En consideración con lo anterior, la didáctica se enfoca en las prácticas del proceso de enseñanza desarrolladas por los educadores y dirigidas a los estudiantes, de modo que contribuye a su descripción y explicación, así como al planteamiento de normas dirigidas a la solución de problemáticas que estas prácticas suponen a los docentes (Camilloni, 2016, citada por Bracamonte, 2020).

Ahora bien, además de las distintas prácticas realizadas por los docentes en función de la enseñanza, la didáctica también involucra procesos interactivos entre el educando y aquellos objetos del conocimiento en su proceso formativo. El propósito de la didáctica no solo abarca distintas técnicas, procedimientos y recursos dirigidos al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que propende por su optimización (Narváez y Jaramillo, 2006, citados por Zea-Silva, 2016). Del mismo modo, busca una organización del quehacer del docente dentro de la clase (Alexandrovich, 1968, citado por Zea-Silva, 2016). La didáctica se focaliza en la acción docente, pues este es el actor del proceso de enseñanza que cuenta con la fundamentación académica específica para ejercer una labor que busca el proceso de formación de los educandos en las generaciones del presente. Adicionalmente, se adelanta en un espacio definido, en este caso, la institución educativa y se inserta dentro de un contexto social con el que se articula (Díaz, 1992, citado por Zea-Silva, 2016).

Pruzzo (2014) hace énfasis en la existencia e importancia de la didáctica como eje de la enseñanza que se esfuerza por la formación de individuos que tengan la capacidad de mantener y garantizar ambientes donde exista la paz y la justicia a través de una enseñanza entendida como práctica humana donde se potencia la creatividad y la imaginación para el aprendizaje en el ser hacer y pensar. Es importante notar que, la enseñanza constituye un espacio de interacción y participación en el que los individuos aprenden a pensar y a actuar en conjunto, de manera que

sin importar las diferencias existentes entre unos y otros, existe una reciprocidad mediada por la comunicación, que permite el intercambio de significados y la búsqueda de sentido. La enseñanza como interacción posibilita que el docente centre su atención en mediaciones y mediadores que podrían facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Freire (2002) citado por Pruzzo (2014), la enseñanza se construye mediante la interacción con la realidad y las ideas producto de la intuición, así como a través de la reflexión y transformación dada gracias a la “articulación dialéctica entre la teoría y la práctica” (p.47).

2.2.2. La secuencia didáctica

La secuencia didáctica es una estrategia aplicada en múltiples campos de la educación que consiste en una serie de actividades de clase planeadas con el objetivo de construir conocimientos y mejorar prácticas específicas. Esta estrategia establece una relación entre la apropiación del conocimiento y los instrumentos que lo hacen posible (Dolz & Schneuwly, 2004, citados por Ceni Denardi, 2017).

El presente trabajo de investigación se apoya en la conceptualización de la secuencia didáctica como un conjunto de acciones planeadas de manera intencional e interrelacionadas con el propósito de lograr aprendizajes. La secuencia, como estrategia de enseñanza, se enmarca en un contexto en el que se desarrollan actividades de aprendizaje, se consideran los procesos realizados y los resultados alcanzados; así como se acompañan y retroalimentan a los educandos. Adicionalmente, la secuencia didáctica se estructura, tomando como base un objetivo por conseguir en un lapso establecido y siguiendo un proceso evaluativo constante (Camps, 1994, citada por Zea-Silva, 2016).

La secuencia didáctica es esencial en la planeación de procesos estructurados que conduzcan al aprendizaje significativo a través de ambientes adecuados donde los educandos gestionan su propio proceso de construcción y apropiación de saberes. Díaz-Barriga (2013), citado por Patiño-Hernández & Tuta-López (2019) plantea un modelo con el propósito de guiar el desarrollo de las secuencias didácticas. Según el autor, la realización de esta serie de actividades (de inicio, desarrollo y cierre) debe caracterizarse por mantener un orden en el que se planteen situaciones donde el estudiante deba realizar acciones que posibiliten relacionar sus conocimientos previos con situaciones actuales pertenecientes a su contexto, es decir, vivencias reales, lo que contribuirá al aprendizaje significativo. En consecuencia, con las actividades propuestas, se debe activar los presaberes de los estudiantes, motivarlos, orientar su atención, promover la integración entre los conocimientos previos y los nuevos, así como impulsar procesos de discusión y reflexión (Díaz-Barriga, 2005, citado por Montes Rodríguez, Villalobos Benavides & Ruíz Cháves, 2020).

Adicionalmente, las secuencias deben considerar la participación de varios agentes educativos: familia, escuela y comunidad, entre otros y, deben contemplar la evaluación como un proceso que se articula con las actividades de aprendizaje donde el docente interviene como mediador para garantizar ambientes que conlleven al logro de metas educativas a través de la utilización de diversos recursos (Tobón, Pimienta y García, 2010, citados por Campos-Cardozo, Urbay-Rodríguez, & Gallardo-López, 2018).

2.2.3. Proceso de aprendizaje

En la presente propuesta de investigación se ha tenido en cuenta al proceso de aprendizaje como aspecto inherente al plantear una estrategia didáctica con el propósito de fortalecer la IE en los educandos del grado sexto de la ENSO. En consecuencia, es preciso

destacar que son amplias las definiciones que se han hecho en relación con el aprendizaje; sin embargo, todas ellas se han dado en función de distintos paradigmas. En este caso es de interés, entenderlo desde el constructivismo, desde el que se afirma que el aprendizaje se da a partir de la interacción, en la que educando y educador tienen un rol activo. Le corresponde a este último utilizar estrategias “cognitivas, metacognitivas y afectivas” (p.26) a fin de que el estudiante pueda “asociar, clasificar, inferir, analizar y pensar” (p.26) así como reflexionar de modo que a través de estos procesos se promueve un aprendizaje significativo. (Coll, 1990, citado por Tigse Parreño, 2019).

El aprendizaje se da al actuar, sentir y pensar, donde se involucra el relacionamiento de los conocimientos previos con las ideas nuevas, se asocia la capacidad de comprensión sobre la información y se da lugar a la construcción de nuevos conocimientos (Aguilar y Bize, 2011, citados por Tigse Parreño, 2019). Para que se produzca el aprendizaje es preciso tomar en cuenta las fases de activación, conexión y afirmación. En la activación el educador funge como observador en el proceso en el que se facilitan acciones en pro de que el educando haga uso de sus conocimientos previos. Por su parte, en la fase de conexión el profesor es mediador en el proceso en el que además genera oportunidades de interacción en las que motiva a los estudiantes a poner en práctica los nuevos conocimientos. Finalmente, en la afirmación el educador evalúa los saberes de los educandos, da lugar a procesos de retroalimentación y, a su vez, reflexiona respecto a su propia práctica (Tigse Parreño, 2019).

El aprendizaje significativo, a propósito de lo planteado por Ausubel (1963), citado por Contreras Oré (2016) es un proceso en el que además de incorporar la información nueva con los pre saberes, ideas y creencias, se toma en cuenta que sea comprendida y manifestada mediante el lenguaje por parte del estudiante, con lo que, se deduce que el aprendizaje se aleja de ser

concebido desde una perspectiva memorística y se produce de modo progresivo a partir de una estructura cognoscitiva previa del educando en la que existen ideas representativas o de anclaje que interactúan con los nuevos conocimientos y, al igual que estos, pueden transformarse, dando como resultado una “estructura cognitiva inclusiva” (p. 133) y nuevos significados que adicionalmente pueden ser usados en situaciones nuevas que requieran acciones explicativas, argumentativas y la solución de problemas.

Para que se de un aprendizaje significativo es necesario que los contenidos a enseñar se organicen en un orden jerárquico en que se inicie de lo general a lo particular. Adicionalmente, se precisa que en los procesos de enseñanza sean tenidos en cuenta los presaberes de los estudiantes y que, el educando tenga una disposición o motivación hacia el aprendizaje (Ausubel, 1963, citado por Olmedo Torre & Ferrerons Vidal, 2017).

Al considerar la agencia del estudiante y del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje es importante vincular en esta instancia los aportes de Freire (1989), citado por Moreira (2017), quien afirma que el proceso de enseñanza aprendizaje es dialógico y se constituye como práctica de la libertad. En dicho proceso, educador y educando participan desde perspectivas diferentes. El primero debe tener un rol de acompañante y orientador, sin manipular el proceso ni exigir respuestas únicas; mientras que el segundo ha de mantener una postura crítica y formular preguntas que contribuyan a la generación de nuevos conocimientos. Además de lo mencionado, el proceso de enseñanza aprendizaje requiere la “apropiación de significados de los contenidos, la búsqueda de relaciones entre los contenidos y entre ellos, los aspectos históricos, sociales y culturales del conocimiento” (p.9).

Ahora bien, para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje relacionado con la inteligencia emocional, se han planteado diversas estrategias, entre las que destacan las

secuencias didácticas, que desde la perspectiva de Collaguazo (2018) se estructuran para fomenrar el desarrollo de la IE de los estudiantes mediante acciones educativas, que estructuradas y orientadas por los docentes contribuyen a que los estudiantes identifiquen sus emociones en relación con los eventos que las provocan, reflexionen, comprendan y acepten sus estados emocionales; al igual que entiendan los de los demás y direccionen sus acciones teniendo en cuenta características contextuales. En adición, si bien las secuencias didácticas son aplicables al abordaje del apendizaje y enseñanza de la IE, presentan aspectos por mejorar, enfocados en la concienciación a los educandos sobre la importancia de sus estados emocionales, la inclusión de las familias y docentes en las estrategias formativas de este tipo y de modo trasversal.

A este respecto, otro aporte significativo es el de Belenguer (2020), quien plantea que las secuencias didácticas en relación con la IE contribuyen a desarrollar habilidades para la solución pacífica de conflictos, a reconocer y respetar las diferencias propias de todo ser humano y a evitar la violencia a partir del desarrollo de habilidades afectivas que facilitan las relaciones intra e interpersonales. Para la autora, es fundamental el acompañamiento y direccionamiento de los estudiantes en cada actividad, así como la evaluación continua a fin de realizar ajustes necesarios de acuerdo con las características de los educandos y del contexto.

Por su parte, Agrelo-Costas & Moreira (2021) aseguran que las secuencias didácticas son útiles en el desarrollo de la IE, pues a través del desarrollo de actividades contextualizadas a los intereses del educando, este se motiva a explorar su mundo interior y a textualizar sus emociones, lo que facilita el reconocimiento emocional; de manera que, si una secuencia didáctica se fundamenta en actividades de lectura y escritura que faciliten la reflexión, puede posibilitar de igual manera la adquisición de competencias emocionales, que facilitan la comunicación y la empatía entre los estudiantes.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se realiza la descripción del enfoque metodológico aplicado en la investigación, así como la justificación y criterios que se tuvieron en cuenta para su selección. Adicionalmente, se hace mención a la población y caracterización de la muestra seleccionada; se relacionan los instrumentos utilizados para la recolección de datos y las técnicas empleadas en el análisis de los resultados.

3.1 Enfoque metodológico

El enfoque del presente estudio se ha seleccionado, teniendo en cuenta los aportes de Tylor y Bogdan (1992), citados por Sandoval Casilimas (2002), quienes refieren que este se delimita de acuerdo con la forma en la que se entienden las problemáticas y en que se les buscan soluciones. En consecuencia, se sigue un enfoque de investigación cualitativo, en el que, según afirman Hernández-Sampieri & Mendoza (2018) el investigador inicia su proceso de indagación a partir de la realidad misma y existe una influencia mutua entre la muestra, la recolección y el análisis de datos. Adicionalmente, esta elección se explica en tanto “la ruta cualitativa resulta conveniente para comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven” (p.9) y a partir de esta se puede encontrar sentido a las experiencias en función de los significados que tienen para cada uno de los participantes.

La IE como un conjunto de capacidades percibidas que tienen influencia en términos sociales, pues involucran, por una parte, las habilidades intrapersonales, las cuales definen la relación del individuo consigo mismo y, por otra, las interpersonales que influyen en las relaciones del individuo con sus semejantes, en esta investigación se aborda desde un enfoque cualitativo, puesto que es preciso adoptar una postura dialógica en la que las creencias, vivencias y emociones, sean tomadas como fuente de información y análisis para la construcción de

conocimientos referentes a la realidad humana. Según Sandoval Casilimas (2002), el enfoque cualitativo se presenta como una alternativa flexible en la que se consideran, por una parte, los aspectos subjetivos en tanto son elementos esenciales en la vida de los individuos y, por otra parte, la cotidianidad como escenario propicio para comprender la realidad que rodea a las personas.

La investigación cualitativa puede versar sobre múltiples temas, entre los que están las vivencias, los fenómenos culturales y sociales; así como los sentimientos y las emociones y a partir de esta es posible obtener resultados no alcanzables a través de métodos estadísticos; aunque algunos datos pueden cuantificarse, es importante tener presente que la mayor parte del análisis es cualitativo, porque se realiza una interpretación con el objetivo de descubrir conceptos y relaciones que se organizan en un esquema explicativo (Strauss & Corbin, 2016).

La credibilidad de este tipo de investigación está dada por diversos aspectos, entre los que se destacan la capacidad del investigador para documentar las experiencias y apreciaciones de los participantes en el proceso sin que sus prejuicios interfieran en las interpretaciones de los datos obtenidos. De la misma manera, otro factor que incide en la credibilidad es el hecho de que todos los participantes gocen de la misma prioridad en el proceso y que se tengan en cuenta la totalidad los datos recopilados, sin importar si estos soportan o contradicen las creencias del investigador (Savin-Baden y Major 2013, James, 2008 & Coleman y Unrau, 2005; citados por Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014).

En relación con el alcance de la investigación, para este caso es descriptivo pues en esta oportunidad se busca caracterizar de manera detallada, la inteligencia emocional de los estudiantes tomando en cuenta sus propias apreciaciones respecto a esta tanto antes como

después de la implementación de una estrategia didáctica cuyas actividades se focalizan en cada una de las competencias emocionales propuestas por Goleman (1995), citado por Serrat (2017).

El diseño del presente estudio corresponde a la investigación acción, en la que el docente es un investigador que a partir de la reflexión intenta proponer alternativas para solucionar una situación problemática. En palabras de Lomax (1990), citado por Latorre (2005) “La investigación-acción es una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (p.24). Adicionalmente, se caracteriza por un ser un proceso político en la medida en que implica cambios que repercuten en la vida de las personas (Kemmis y McTaggart, 1998, citados por Latorre, 2005).

En la investigación acción, el investigador en primera instancia tiene como propósito determinar con exactitud el problema de investigación; seguidamente, proponer un plan de acción ante dicha problemática y; por último, realizar una evaluación con el objetivo de “comprobar la efectividad de la acción tomada” (McKernan, 2001, p.25).

A pesar de lo anterior, es pertinente mencionar que, el presente trabajo se fundamenta en el modelo propuesto por Kemis (1989), de modo que el proceso de investigación acción se articula en cuatro fases a saber: planificación, acción, observación y reflexión, como se presenta en la Figura 1. Estas fases interactúan de manera continua con el fin de resolver problemas a partir de la comprensión de la dinámica de los sucesos que se presentan en la cotidianidad (Kemmis, 1989 citado por Latorre, 2005).



Figura 1. Fases de la investigación acción (Kemmis, 1989).

Latorre (2005) detalla las características de cada una de las fases de la investigación acción de la siguiente manera:

La planificación corresponde al primer paso dentro de la investigación. En ella han de tomarse en cuenta el problema de investigación, el diagnóstico del mismo y la acción estratégica o plan de acción que se desarrollará para contribuir a la solución de la situación problemática identificada. Ahora bien, la fase de acción es aquella en la que se ejecuta el plan estratégico propuesto en el momento de planificación. La acción debe estar sustentada en la intencionalidad de hallar soluciones efectivas o mejoras significativas ante las situaciones detectadas. Por su parte, la observación se realiza en torno a la acción y los registros de esta contribuyen a obtener información respecto a lo que sucede en pro de identificar si se ha cumplido el propósito de mejorar o no la situación problemática. Es preciso destacar que la observación consiste en una realidad que favorece el registro de la acción y sus efectos previstos e imprevistos (Latorre, 2005). Por último, en la reflexión se realiza el análisis de la información recopilada para develar los distintos significados o evidencias que permitan determinar el impacto del plan de acción.

3.2 Población

La Escuela Normal Superior Oiba, ENSO, es una institución de carácter público ubicada en el mismo municipio del departamento de Santander. Este plantel educativo atiende durante el año 2020 a 960 estudiantes aproximadamente, distribuidos en los grados preescolar hasta undécimo; así como el Programa de Formación Complementaria (PFC) que corresponde a los grados doce y trece.

3.2.1. Población y características

La población con la que se realizó este estudio estuvo conformada por 33 estudiantes del grado sexto en la ENSO, cuyas edades se encuentran entre los diez y los doce años. Tal como se

muestra en la Tabla 1, entre otras características de estos educandos, pueden mencionarse que: 19 son de género femenino, mientras 14 corresponden al género masculino. Adicionalmente, 14 de ellos habitan en zonas urbanas de los cuales 9 son mujeres y 5, hombres; mientras que 16 mujeres y 3 hombres viven en zonas rurales.

Estos estudiantes se seleccionaron teniendo en cuenta que el grado sexto constituye la transición entre la educación primaria y secundaria, lo que para ellos como educandos de una nueva institución implica un cambio en el entorno educativo al que estaban habituados y en la configuración de las relaciones intrapersonales e interpersonales con sus nuevos compañeros, y por tanto, los enfrenta a la necesidad de adaptarse a otro espacio académico, identificar sus emociones en este entorno y establecer relaciones con personas que antes no conocían, situación que se podría ver favorecida con el fortalecimiento de la IE.

Tabla 1. Población

Género	Número de estudiantes	Zona urbana	Zona rural
Femenino	19	9	16
Masculino	14	5	3

Nota: se presentan las características generales, que incluyen el número total de estudiantes, el género y la zona en la que habitan los sujetos que conforman la población a la que se dirige el estudio. Fuente: elaboración propia.

3.2.2. Muestra

La muestra del estudio es no probabilística y se seleccionó por conveniencia. A este respecto, Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista (2014) aseguran que este tipo de muestra está guiada por las características del proceso investigativo y no por intereses probabilísticos y es aplicable en un proceso cualitativo, en tanto en este no se busca la generalización de resultados. La muestra no probabilística por conveniencia facilita el acercamiento a personas, sucesos, hechos o situaciones en detalle y está compuesta por los casos disponibles a los que le es posible acceder al investigador.

En consecuencia, la muestra está conformada por 10 estudiantes del grado sexto, cuyo rango etario está entre los diez y los doce años. Este grupo de participantes está integrado por cinco hombres y cinco mujeres, de los cuales cuatro pertenecen a la zona urbana y seis a la rural (ver Tabla 2). Ellos se eligieron de acuerdo con los criterios de disposición para participar en la investigación y de facilidad para mantener la comunicación, tomando en cuenta que las actividades académicas se desarrollaron de manera virtual, asincrónica y remota en la mayoría de los casos debido a las limitaciones del contexto de los propios educandos, a causa la crisis sanitaria ocasionada por el Covid 19. Adicionalmente, es preciso mencionar que estos estudiantes cuentan con la autorización de sus padres de familia y manifestaron su voluntad de participar en el estudio.

Tabla 2. Muestra

Género	Número de estudiantes	Zona urbana	Zona rural
Femenino	5	2	3
Masculino	5	2	3

Nota: se presentan las características de género, número de participantes y zona de residencia de los participantes que conforman la muestra de la investigación. Fuente: elaboración propia

3.3 Categorización

En la investigación, la categorización se entiende como un proceso que consiste en agrupar o dividir información de acuerdo con criterios de organización definidos por el investigador. Por una parte, se afirma que en este proceso se agrupa información al reunir datos que comparten características que hacen posible ubicarlos en torno a un mismo concepto; mientras que, por otra parte, se divide información, puesto que se fragmentan la totalidad de los datos en unidades significativas más pequeñas (Báez y Pérez de Tudela, 2007)

De acuerdo con lo planteado por Cisterna (2005), las categorías consisten en tópicos significativos en torno a los que se recoge y se organiza la información recolectada. Con este

propósito, existe una diferenciación entre categorías y subcategorías, pues las primeras constituyen un tópico en sí mismo, mientras que las segundas sirven para detallar a las categorías en los distintos aspectos que las componen.

De acuerdo con lo anterior, es importante añadir que, en el presente trabajo, el objetivo central consiste en fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes del grado sexto de la ENSO a través de una estrategia didáctica y con este propósito se ha tomado, por una parte, como categoría de análisis a la inteligencia emocional y como subcategorías a cada una de las habilidades que la conforman, a saber: autoconsciencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales. Mientras que, una segunda categoría está conformada por estrategia didáctica, cuya subcategoría es la secuencia didáctica. En consecuencia, se han diseñado una serie de instrumentos de recolección de información, que se han creado de acuerdo con los objetivos específicos y el general, como se relaciona en la Tabla 3.

Tabla 3. Categorías, subcategorías/indicadores e instrumentos

Objetivos específicos	Categorías de investigación	Subcategorías o indicadores	Instrumentos
Caracterizar la inteligencia emocional que tienen los estudiantes de grado sexto en la Escuela Normal Superior Oiba.	Inteligencia emocional	Autoconsciencia Autocontrol Automotivación Empatía Habilidades sociales	Cuestionario inteligencia emocional - diagnóstico
Diseñar una secuencia didáctica que aporte a la inteligencia emocional en los estudiantes de grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba.	Estrategia didáctica Inteligencia emocional	Secuencia didáctica Autoconsciencia Autocontrol Automotivación Empatía Habilidades sociales	Notas de campo Ficha de análisis documental
Analizar los hallazgos obtenidos a partir de la implementación de la secuencia didáctica en estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba.	Estrategia didáctica Inteligencia emocional	Secuencia didáctica Autoconsciencia Autocontrol Automotivación Empatía Habilidades sociales	Ficha de análisis documental Notas de campo

Nota: se presentan las categorías y subcategorías o indicadores de investigación, así como los instrumentos de recolección de datos en relación con los objetivos específicos de la investigación. Fuente: elaboración propia.

3.4 Instrumentos

En este apartado se realiza una breve descripción de los instrumentos utilizados para la recolección de información. El Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico contribuyó a dar cumplimiento al primer objetivo específico; mientras que la Ficha de análisis documental y las Notas de campo se usaron con el fin de observar la acción al diseñar e implementar la secuencia didáctica con el propósito de fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes. Por último, con el Cuestionario final de inteligencia emocional se buscó obtener la información necesaria para completar los datos a fin de dar cumplimiento al tercer objetivo específico.

3.4.1. Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico

El cuestionario está compuesto por una serie de preguntas, ya sea cerradas o abiertas, cuyas respuestas se dan a través de la escritura y se utiliza con el propósito de indagar respecto a un tema de estudio (Latorre, 2005). Este tipo de instrumento es versátil y se aplica, en contraposición a la entrevista, en situaciones en las que no puede establecerse una relación directa con los participantes o cuando estos se encuentran dispersos y resulta complejo acceder a ellos. Desde la perspectiva de García (2003), los cuestionarios son útiles, pues entre diferentes tipos de información, facilitan la obtención de datos respecto a las categorías de opinión (la percepción subjetiva del individuo en relación con una situación particular), así como de actitudes, motivaciones y sentimientos (aquello que conduce a la realización de la acción o a la expresión de diversos tipos de comportamientos). Otras ventajas del cuestionario están constituidas por el hecho de que permita acceder a información directamente de fuentes

primarias a partir de preguntas estructuradas en torno a temas específicos que hacen posible alcanzar una uniformidad en la cantidad y calidad de los datos obtenidos (García, 2004).

En este caso particular, se diseñó un Cuestionario diagnóstico (ver Anexo B) es decir, aquel que, en la etapa inicial de la investigación, permite conocer los conocimientos previos de los educandos en relación con un tema determinado. Este instrumento consta de tres preguntas abiertas que indagan, por un lado, sobre lo que el estudiante entiende por inteligencia emocional y las características de una persona inteligente emocionalmente; mientras que, por otra parte, se busca conocer si los participantes se consideran inteligentes en términos emocionales y qué razones utilizan para sustentar dicha percepción.

3.4.2. Notas de campo

Las notas de campo, según Latorre (2005), son un elemento esencial en investigaciones cualitativas y consisten en registros en los que se consigna información descriptiva y reflexiva por parte del investigador respecto a aspectos percibidos en el contexto natural en el que se presenta el fenómeno que le interesa estudiar. En este caso se han realizado notas descriptivas inferenciales (ver Anexo C) para consignar la información relevante durante la planificación, acción, observación y reflexión, como fases de la investigación adelantada.

3.4.3. Ficha de análisis documental

Una fuente importante de información en las investigaciones cualitativas la constituyen los documentos escritos de cualquier tipo que favorecen la comprensión del fenómeno de estudio, pues posibilitan al investigador conocer los acontecimientos que se dan en un entorno determinado, así como analizar los mensajes producidos para conocer sentimientos, percepciones, dudas, etc. (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014).

Tomando en cuenta lo anterior, Latorre (2005) considera que el análisis documental es una técnica de recolección de información que puede aplicarse al analizar materiales o textos escritos usados como fuente de información para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación. Los distintos textos pueden clasificarse en documentos oficiales y personales; es a este último grupo al que pertenecen los documentos sugeridos por el investigador, que consisten en aquellos que se producen por solicitud del docente. En este caso, se considerarán como fuentes de información las respuestas dadas por los estudiantes ante las distintas actividades propuestas en la secuencia didáctica. En consecuencia, se diseñó una ficha de análisis documental a partir de la que se buscó realizar el proceso de observación de la acción, de acuerdo con el diseño metodológico implementado (ver Anexo D). Esta ficha consta de 11 enunciados, formulados a partir de las actividades que componen la secuencia didáctica, las cuales, a su vez están articuladas en función de las competencias que conforman la IE. Los aportes obtenidos con esta ficha se complementan con las notas de campo producto de la observación de la acción.

3.4.4. Cuestionario final de inteligencia emocional

El cuestionario, como se mencionó anteriormente, en calidad de instrumento de indagación es útil cuando no se tienen facilidades de acceso a la población objeto de estudio. En esta oportunidad, una vez se ha implementado la secuencia didáctica y, con el objetivo de obtener información al finalizar la aplicación de la estrategia, para ser analizada posteriormente como parte de la fase final de la investigación, se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas que consta de 7 ítems, distribuidos en cada uno de los componentes de la inteligencia emocional identificados por Goleman (1995), citado por Serrat (2017), (ver Anexo E).

3.5 Validación de instrumentos

La validación constituye una de las partes fundamentales de la investigación que contribuye a garantizar que los instrumentos sean realmente útiles en la recolección de información pertinente y necesaria en el proceso. En primera instancia, los instrumentos son revisados por el profesor orientador de la asignatura Proyecto de Investigación Aplicada; posteriormente, son sometidos al juicio de expertos, a partir de cuyos aportes y, en caso de ser necesario, se hacen los ajustes recomendados antes de aplicar el instrumento en la muestra poblacional que participa en la investigación.

3.5.1. Juicio de expertos

En esta oportunidad, se contó con el apoyo de profesionales altamente calificadas, quienes analizaron tanto el Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico; como la Ficha de análisis documental y el Cuestionario final de inteligencia emocional y a partir de cuyas recomendaciones se hicieron los cambios pertinentes en el instrumento correspondiente al Cuestionario inteligencia emocional - diagnóstico (ver Anexo B).

La validación de los instrumentos utilizados en la presente investigación se realizó a partir del juicio experto de una psicóloga, especialista en pedagogía, docente orientadora de la ENSO, actualmente vinculada al Colegio Nacional Diversificado de Chía. Entre sus intereses se destacan el acompañamiento a los educandos para garantizar procesos de formación integral, así como la participación como directora o codirectora de diversos trabajos de investigación.

De igual modo, se tuvo el criterio de una licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana; magíster en Tecnología educativa y medios innovadores para la educación, quien se desempeña como docente de las asignaturas de

investigación y asesoría de proyectos en el Programa de Formación Complementaria en la ENSO.

Adicionalmente, para la revisión y validación del Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico, se contó con el aporte de un psicólogo, magíster en educación y experto en atención a población vulnerable, quien ha realizado investigación en el campo de la inteligencia emocional (ver Anexo F).

3.5.2. Pilotaje

Una vez se hicieron las correcciones y adecuaciones correspondientes de acuerdo con los aportes de los expertos, se procedió a realizar la fase de pilotaje, como última etapa de validación, en la que participaron dos estudiantes de género femenino, con edades de diez y once años, quienes cursan el grado sexto y no hacen parte de la muestra de la investigación.

Antes de aplicar los instrumentos, a modo de contextualización, se les hizo una explicación respecto al objetivo de estos y de la investigación en general. Una vez se aplicaron, fue posible observar que: para el caso del Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico, el tiempo de aplicación promedio fue de seis minutos, en tanto las preguntas eran abiertas y las estudiantes tomaron el tiempo necesario para pensar en sus respuestas. Adicionalmente, manifestaron comprender la totalidad de los interrogantes planteados.

Ahora bien, en el caso del Cuestionario final de inteligencia emocional, el tiempo de aplicación promedio fue de veinte minutos, puesto que era necesario justificar o ejemplificar algunas respuestas. El único inconveniente que manifestaron las estudiantes estuvo relacionado con la primera pregunta, pues ellas no han realizado las actividades de la secuencia didáctica planteada y consideran que la finalización de estas es necesaria para dar una mejor respuesta.

A partir de los resultados del pilotaje, se procede a realizar la aplicación de los instrumentos.

3.6 Procedimiento

3.6.1. Fases

La presente investigación se ha desarrollado vinculando en las fases los momentos de la investigación acción.

Fase 1. Planificación de la acción. Una vez se determinó el tema a investigar, se realizó una búsqueda de información, respecto a estudios anteriores relacionados con este y aplicados en distintos contextos, lo que contribuyó a fundamentar los antecedentes y a formular el problema de investigación. adicionalmente, se indagó sobre la IE en distintas fuentes de que incluyen libros y bases de datos, con el propósito de construir el marco teórico y se estableció el diseño metodológico de la investigación.

Fase 2. Trabajo de campo. Se aplicó un instrumento inicial con el fin de conocer los conocimientos, percepciones y apreciaciones de los educandos respecto a la IE: el Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico. La información recolectada fue analizada y se inició la planeación de una estrategia didáctica (secuencia didáctica) con el propósito de fortalecer la IE en los estudiantes del grado sexto de la ENSO. Así mismo, se realizó la implementación de la estrategia (secuencia didáctica).

Fase 3. Observación de la acción. De manera simultánea, a medida que se implementó la estrategia didáctica, se realizó la observación de la acción que se documentó a través de notas de campo y una ficha de análisis documental diseñada con el propósito de consignar la información obtenida a partir de las tareas realizadas por los estudiantes. Adicionalmente, se aplicó el Cuestionario final de inteligencia emocional.

Fase 4. Reflexión. Los datos obtenidos a partir de la observación de la acción, es decir, la ejecución de la secuencia didáctica, fueron categorizados y analizados. A partir de lo anterior, se presenta un informe en el capítulo correspondiente a resultados y análisis. Posteriormente, se redactan las conclusiones y recomendaciones respecto al fortalecimiento de la IE.

3.6.2. Cronograma

Tabla 4. Cronograma de investigación

Fase	Descripción	Fecha
	Textualización de los antecedentes y del planteamiento del problema de investigación.	Agosto – noviembre del 2019
1. Planificación de la acción	Redacción del marco teórico del trabajo de investigación.	Febrero – mayo del 2020
	Construcción del marco metodológico	Agosto – septiembre del 2020
2. Trabajo de campo	Aplicación de instrumentos de recolección de datos y planeación e implementación de la secuencia didáctica	Agosto – octubre del 2020
3. Observación de la acción	Aplicación de los instrumentos de recolección de datos para consignar los correspondientes a la observación durante la implementación de la secuencia	Septiembre – Octubre del 2020
4. Reflexión	Presentación de resultados y análisis	Noviembre del 2020
	Conclusiones recomendaciones para el fortalecimiento de la IE	Febrero del 2021

Fuente: elaboración propia

3.7 Análisis de datos

El análisis de datos consiste en la serie de procedimientos que se adelantan una vez se obtiene la información recolectada mediante los distintos instrumentos establecidos y facilita la organización de la información con el propósito de determinar los hallazgos más representativos y, posteriormente, poder plantear conclusiones a partir de estos. En la presente investigación, los datos obtenidos a partir de los distintos instrumentos se analizaron tomando en cuenta las siguientes fases:

Recopilación de la información inicial: que se obtiene a partir del Cuestionario inteligencia emocional-diagnóstico.

Edición y sistematización de la información inicial, que se realiza mediante la transcripción y aplicación del software Nvivo 12, que arroja una matriz de categorización, la cual se toma como elemento central para redactar el capítulo correspondiente a análisis de resultados.

Reducción de la información mediante la codificación y categorización de los datos recolectados, que se trabajan con el software Nvivo 12. Es importante destacar que esta codificación se realiza tomando en cuenta las categorías y subcategorías de análisis previamente establecidas; sin embargo, reconociendo la importancia de las categorías emergentes, puesto que desde la perspectiva de Echeverría (2005) al tener categorías predefinidas, el investigador tiene que definir las ideas, situaciones, hechos y opiniones que deben hacer parte de cada una de dichas categorías. Posteriormente, ha de establecer qué citas hacen parte de cada categoría preestablecida y generar los tópicos respectivos de acuerdo con las categorías definidas a priori. En caso de que haya información que no pueda ubicarse dentro de estas, se deben considerar las categorías emergentes, es decir aquellas que “se construyen a partir de lo que se recoge en el análisis y no de definiciones anteriores” (p. 21).

Una vez se ha realizado el tratamiento de la información inicial, se da paso a la recopilación, edición y sistematización, así como a la reducción de la información que se ha obtenido a partir de la planeación de la estrategia didáctica y de la observación de la acción, es decir durante la implementación de esta secuencia.

Posteriormente, se realizará el análisis de la información a través no solo de la descripción; sino de la reflexión e identificación de significados posibles y datos emergentes que

permiten dar sentido a las categorías. En esta etapa se realizará una triangulación de información obtenida a partir de la aplicación de instrumentos en distintos momentos de la investigación.

Desde la perspectiva de Okuda y Gómez (2005) la triangulación se fundamenta en el uso de diversas estrategias, entre las que se encuentran diferentes métodos como entrevistas, talleres, grupos focales, etc., en el estudio de un fenómeno. Adicionalmente, la triangulación de datos “consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos” (p.121).

Una vez se ha realizado el análisis de la información, se presentan los resultados emergentes más representativos.

Capítulo 4. Análisis de resultados

En el presente capítulo, teniendo en cuenta las fases de la metodología de investigación acción, se presentan los resultados más representativos y de manera simultánea, su respectivo análisis, relacionándolo con algunos aspectos teóricos relevantes y en función de los objetivos específicos de la investigación, así como de las categorías y subcategorías asociadas a cada uno. De la misma manera, considerando que, de acuerdo con Latorre (2005) a través de la investigación acción se busca “generar una influencia positiva en la situación social en la que tiene lugar la acción” (p.50), se presentan en relación con el último objetivo los hallazgos que permiten evidenciar las posibles mejoras en la IE de los educandos tras la intervención realizada.

4.1 Primer objetivo específico

Teniendo en cuenta que el primer objetivo específico consiste en caracterizar la inteligencia emocional que tienen los estudiantes de grado sexto en la Escuela Normal Superior Oiba, se relaciona a la IE como unidad de análisis.

4.1.2. Unidad de análisis: inteligencia emocional (IE)

Considerando las fases a desarrollar bajo la metodología de investigación acción, en la etapa de planificación de la acción se realizó un diagnóstico a la IE de los educandos del grado sexto con el propósito de dar cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación. En consecuencia, se utilizó el Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico, cuyos resultados se pueden apreciar en el Anexo G. Este Cuestionario ha contribuido a identificar de manera explícita los conocimientos previos y autopercepciones de los estudiantes en relación con la IE.

En el Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico, la primera pregunta Según tu comprensión ¿Qué entiendes por inteligencia emocional? está direccionada a indagar por la concepción que tiene cada estudiante sobre la IE en general. En esta oportunidad se destaca que

ellos dan prioridad a distintos aspectos que se contemplan dentro de la autoconsciencia, seguida del autocontrol, lo cual puede evidenciarse en respuestas como las de los estudiantes E5 “Es cuando las personas pueden reconocer sus emociones y las de los demás y reconocen los sentimientos”, E10 “Es cuando uno es capaz de conocer sus propias emociones” y E3 “Es saber manejar las emociones conmigo mismo y con los demás cuando se presentan”

Por otro lado, hay quienes asocian la inteligencia con factores cognitivos (ver Anexo H), lo cual se relaciona con los aportes realizados por Gardner (1975 y 1983), citado por Dhani & Sharma (2016), para quien el coeficiente intelectual es tan relevante como la inteligencia interpersonal e intrapersonal de un individuo.

Si bien es cierto que, de manera explícita al indagar por una definición sobre IE a los estudiantes, ellos solo consideraron en primer momento, acciones o actitudes relacionadas con la autoconsciencia y el autocontrol, es importante precisar que, al solicitarles enumerar las características de una persona inteligente en términos emocionales, al menos la mitad de los educandos mencionan comportamientos relacionados con la autoconsciencia y el autocontrol, seguidos de actitudes referidas en menor medida a la motivación y la empatía. Por último, solo tres de ellos asocian las habilidades sociales como propias de una persona con inteligencia emocional.

Ahora bien, al caracterizarse o no como personas con inteligencia emocional, en el discurso de los estudiantes predomina la descripción de actitudes asociadas con la autoconsciencia en mayor medida, seguida de la empatía y, por último, de la motivación. Por su parte, quienes afirman no ser inteligentes emocionalmente justifican esta aseveración a partir de la carencia de autocontrol y habilidades sociales.

A partir de la información obtenida es posible reafirmar la necesidad de una intervención que contribuya a que con los estudiantes se construyan conocimientos en torno a la existencia de diversas habilidades adicionales a las que han considerado en principio como asociadas a la IE, las cuales no solo están presentes en los demás, sino en ellos mismos como individuos que tienen el potencial de reconocerlas y mejorarlas.

Tomando en cuenta lo expuesto hasta el momento, se decidió a partir del diagnóstico realizado, plantear una propuesta de intervención en la que se contemplaran opciones de fortalecimiento orientadas hacia las cinco habilidades de la IE reconocidas por Goleman (1995), citado por Serrat (2017), lo anterior, teniendo presente que la IE es un tipo de inteligencia que aunque puede considerarse innata, también se adquiere mediante la experiencia a lo largo de la vida (Goleman, 1995 citado por Punia, Dutta, & Sharma, 2015) y puede mejorarse sin importar el momento en el que el individuo se encuentre (Goleman, 2016).

4.1.2.1. Subcategoría de análisis: autoconsciencia

En el caso de la autoconsciencia, a partir del Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico en sus preguntas 2: Según tu comprensión ¿Cuáles crees que son las características que debe tener una persona inteligente emocionalmente? Enumera las primeras tres en el orden de importancia que tienen para ti; y 3: Según tus comportamientos diarios ¿Te consideras una persona inteligente emocionalmente? ¿Por qué?, se determinó que, a partir la caracterización dada por los educandos, la autoconsciencia, entendida desde la perspectiva de Goleman (2017) como la capacidad de las personas de identificar y conocer sus estados de ánimo, emociones y valores, así como el impacto que generan en los demás, es tomada en cuenta como una de las características centrales de una persona inteligente emocionalmente. Esto se evidencia en

respuestas como: E2 “Son capaces de reconocer sus propias emociones y las de los demás”, E4 “Tener cuidado de saber cuáles son nuestras emociones” y E9 “Sabe cuáles son sus emociones”.

En cuanto a la autopercepción que tienen los estudiantes sobre su IE, es preciso destacar que la autoconsciencia juega un papel importante, pues al justificar las razones por las que se consideran inteligentes en términos emocionales, ellos enuncian respuestas como: E2 “Porque soy una persona que reconozco mis emociones”, E5 “Analizo mis emociones y se cuándo, qué me enoja y lo que me complace y sé lo que quiero” y E8 “Tengo la capacidad de reconocer mis emociones, saber qué está mal y qué está bien”.

A este respecto los estudiantes reconocen que necesitan reforzar su autoconsciencia, al justificar por qué, aunque consideran que son inteligentes en términos emocionales, esto no sucede siempre, sino que varía en algunos casos, tal como lo enuncia la estudiante E10 “A veces sí y a veces no, porque hay días que necesito entender cuáles son mis emociones para sentirme mejor”.

4.1.2.2. Subcategoría de análisis: autocontrol

De acuerdo con los resultados tras la aplicación del Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico, puede decirse que los estudiantes consideraron el autocontrol como la segunda habilidad más importante a tener en cuenta en la inteligencia emocional de una persona, lo que se evidencia al caracterizar a los individuos pues afirman aspectos como: E4 “No dejarnos llevar por las emociones malas”, E5 “Aprender a expresar los sentimientos de forma clara” y E9: “Sabe controlar sus emociones” “sabe cuándo debe calmarse”.

En cuanto a la percepción de cada educando respecto a su IE, se refirieron al autocontrol eminentemente para justificar las razones por las que consideran que no son inteligentes emocionalmente, pues afirman, por ejemplo, E9 “No me considero inteligente porque no se tener

paciencia con mis amigos, me pongo de mal genio y peleamos”. También, mencionan que reconocen sus emociones, pero en ocasiones son muchas y no saben cómo expresarlas en todo momento. De igual manera, consideran que no siempre tienen sus emociones bajo control, de modo que, bajo esta perspectiva, aunque se perciben como individuos inteligentes, son conscientes de la necesidad de mejorar en relación con esta habilidad.

4.1.2.3. Subcategoría de análisis: motivación

Mediante el Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico se determinó que para algunos estudiantes este factor es una característica evidente en las personas con IE, al afirmar:

E5 “Luchan por ser siempre mejores” y E7 “Es una persona que se motiva a hacer lo que le gusta”.

A pesar de esto, la motivación es una habilidad que muy poco se tiene en cuenta cuando se habla desde una perspectiva personal respecto a la IE, pues solo el estudiante E4 manifiesta que se considera inteligente porque hace siempre sus tareas, de manera que evidencia una motivación hacia el logro de actividades académicas.

Conforme al propósito del presente proyecto, a la relevancia de establecer acciones que contribuyeran a fortalecer la IE de los educandos y al observar que casi ninguno de ellos expresó que la IE estuviera relacionada con la motivación, que de acuerdo con Goleman (2016) se considera como un recurso básico de este tipo de inteligencia, se tuvo en cuenta esta realidad de manera representativa para la planeación de la estrategia didáctica en la que se trató la motivación como factor esencial correspondiente a la IE que se asocia con la perseverancia, el bienestar y el direccionamiento de acciones hacia el cumplimiento de metas.

4.1.2.4. Subcategoría de análisis: empatía

Respecto a la empatía, en el Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico al caracterizar a una persona con IE, algunos estudiantes refieren que, esta se destaca porque tiene la capacidad de entender a las personas (E8 y E10), por su parte, otros incluyen la relevancia del contexto en la comprensión que puede darse hacia sus semejantes, por ejemplo, en el caso de E10 quien afirma que una característica central de alguien inteligente emocionalmente es “La capacidad para yo entender a las personas mejor dicho entender todo de acuerdo a mi entorno”. De igual manera, la consideración de la empatía como habilidad constitutiva de la IE se evidencia cuando los educandos consideran que las personas inteligentes emocionalmente son aquellas que se caracterizan por escuchar a quienes tienen problemas (E5).

Respecto a la propia percepción en relación con la IE los estudiantes aseguran que se consideran inteligentes porque ayudan a los demás cuando los necesitan (E2); incluso son explícitos al afirmar que apoyan a sus padres (E4) y comparten con las demás personas a quienes tratan con respeto y amor, sin discriminar a ninguno (E8). En contraposición, un estudiante la considera como factor para afirmar que no es inteligente en términos emocionales, entre otros aspectos porque no se pone en el lugar de sus amigos, razón que desencadena episodios de violencia y agresión (E9). En consecuencia, es posible afirmar que para la mayoría de los educandos la empatía se hace evidente en sus relaciones sociales en términos generales, mientras para pocos de ellos se relaciona con su núcleo familiar.

4.1.2.5. Subcategoría de análisis: habilidades sociales

A partir del Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico, puede afirmarse que las habilidades sociales son tenidas en cuenta al afirmar que una persona inteligente emocionalmente tiene la capacidad de motivar a los demás (E2), se le facilita compartir con sus semejantes (E7) y

puede vivir en paz con otros (E10). Mientras que, en la autopercepción respecto a la IE, puede inferirse que las habilidades sociales son tenidas en cuenta únicamente por una estudiante (E7) quien menciona que no cree tener inteligencia emocional porque en ocasiones es tímida; de manera que esta habilidad es poco percibida por los educandos en sí mismos, aunque diferenciada en sus semejantes; razón por la que es preciso crear oportunidades para hacerles notar su relevancia en relación con la autopercepción, las relaciones interpersonales y, por tanto, con la IE.

4.2 Segundo objetivo específico

Tomando en cuenta que el segundo objetivo específico es diseñar una secuencia didáctica como estrategia que aporte a la inteligencia emocional de los estudiantes de grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba, se toma como unidad de análisis la estrategia didáctica que se ha articulado en función de la inteligencia emocional, de modo que se hará referencia a esta última a medida que se mencionan los resultados correspondientes a la estrategia diseñada cuyo registro se llevó a través de notas de campo.

4.2.1. Unidades de análisis: estrategia didáctica e inteligencia emocional

La estrategia didáctica propuesta se diseñó de acuerdo con lo planteado por López (2012), citado por Beltrán (2018), quien la conceptualiza como un conjunto de actividades y técnicas utilizadas por el docente para que los estudiantes desarrollen sus habilidades y alcancen el éxito deseado en distintos ámbitos. En consecuencia, se ha planteado una secuencia didáctica como estrategia, con el propósito de fortalecer la IE de los educandos del grado sexto de la Escuela Normal superior oiba.

4.2.1.1. Subcategoría de análisis: secuencia didáctica

La secuencia didáctica diseñada se ha estructurado en función de la conceptualización planteada por Camps (1994), citada por Zea-Silva (2016), quien la define como un conjunto de acciones planeadas de manera intencional e interrelacionadas con el propósito de lograr aprendizajes. De igual forma, se tuvo en cuenta la estructura propuesta por Díaz-Barriga (2013), citado por Patiño-Hernández & Tuta-López (2019) para quien la realización de esta serie de actividades (de inicio, desarrollo y cierre) debe caracterizarse por mantener un orden en el que se planteen situaciones donde el estudiante realice acciones que hagan posible un relacionamiento entre sus conocimientos previos y situaciones actuales pertenecientes a su contexto.

Además de lo anterior, es preciso mencionar que se ha optado por la propuesta y ejecución de una secuencia didáctica, pues al iniciar el año escolar y considerando que los educandos del grado sexto provenían en su mayoría de regiones rurales, se evidenció que ellos al llegar a la institución tenían dificultades para expresarse, eran bastante tímidos y callados y no se les facilitaba interactuar ni comunicarse con sus compañeros. En consecuencia, se propuso una secuencia didáctica desde la asignatura de Lengua Castellana, para abordar la temática de los mitos y leyendas.

La estrategia tuvo gran aceptación entre los estudiantes, debido a que se tomó en cuenta el desarrollo de una estructura secuencial a partir de los saberes previos de los educandos; se seleccionaron lecturas adaptadas para su edad, se les invitaba a socializar sus interpretaciones ante los distintos mitos propuestos y se vinculó a su familia como apoyo en el desarrollo de las distintas actividades. Tomando en cuenta lo expuesto hasta el momento y la acogida que tuvo la propuesta mencionada, se decide realizar una secuencia didáctica esta vez con el propósito de fortalecer la IE de los estudiantes del grado sexto de la ENSO.

Es importante precisar que la secuencia didáctica como estrategia de enseñanza se produce en un contexto particular en el que se adelantan procesos de aprendizaje (Camps, 1994, citada por Zea-Silva, 2016); por lo que, en este caso, al considerar el contexto, es necesario mencionar que esta secuencia se orienta, desde las directrices de la ENSO, en un modelo constructivista en el que la enseñanza se concibe como una actividad práctica, crítica, donde el docente indaga, reflexiona sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (ENSO, 2020). De igual modo, se toma en consideración el hecho de que, para la institución los procesos de enseñanza aprendizaje deben basarse en la promoción de la reflexión, la argumentación y la comprensión de la realidad mediante el cuestionamiento y la resolución de problemas.

Ahora bien, continuando con los aspectos contextuales, es necesario añadir que esta secuencia se diseñó e implementó bajo una serie de situaciones particulares que surgieron como consecuencia de la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 o Covid 19 a raíz del cual se dictaron disposiciones de orden nacional y departamental para adelantar trabajo en casa con los estudiantes desde el 16 de marzo del 2020 hasta la finalización del año escolar en el mes de diciembre. Adicionalmente, la institución educativa al analizar las condiciones generales que se daban tanto en los contextos urbanos, como rurales, emitió sus propias directrices para esta nueva modalidad de trabajo que, en el caso de la ENSO se ha adelantado de manera asincrónica (ver Anexo I).

4.2.1.1.1. Organización de la secuencia didáctica

Una vez se han hecho las precisiones necesarias respecto a las delimitaciones contextuales e institucionales, se procedió a estructurar una secuencia didáctica en la que las actividades se han propuesto teniendo en cuenta los planteamientos de Diaz-Barriga (2013) atendiendo a la estructura de inicio, desarrollo y cierre.

La secuencia se orientó desde la asignatura de Lengua Castellana, a través de procesos de comprensión lectora y producción textual (ver Anexo J), considerando como objetivo central: fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba a través de la articulación de actividades que correspondieran con cada una de las habilidades que hacen parte de la IE de acuerdo con lo planteado por Goleman (1995), citado por Serrat (2017), de esta manera, en la siguiente tabla se resume la estructuración de la secuencia.

Tabla 5. Estructura de la secuencia didáctica

Fase	Actividad	Recursos	Habilidad de la IE que se busca fortalecer
Inicio	Actividad 1 Reflexionar respecto a ¿qué son las emociones? ¿Por qué son importantes?	Diccionario	Acercamiento a la temática en general
	(1) Actividad 2 Escritura de un diario	Lectura tratada con anterioridad respecto a Van Gogh y su biografía. Diario de Van Gogh adaptado a partir de su biografía.	Autoconsciencia
Desarrollo	(2) Actividad 3	Lectura: El monólogo: La cometa de la discordia.	Autocontrol
	(3) Actividad 4	Lectura: ¿Cuándo me siento motivado?	Motivación
	(4) Actividad 5	Lectura: Ángela	Empatía
Cierre	(5) Actividad 6	Lectura: Aprender a convivir y comunicarnos ¿Qué ocurre con Andrés?	Habilidades sociales
	Actividad 6.1	Actividades realizadas durante las cuatro semanas anteriores.	Reflexión general respecto a los aprendizajes alcanzados.

Fuente: Elaboración propia

Con la actividad de inicio se buscó que los estudiantes tuvieran un acercamiento a la temática general a partir de la consideración en primera instancia de las emociones y su utilidad,

así como mediante una definición de las mismas con base en sus conocimientos previos y ejemplificaciones que pudieran recordar como vivencias anteriores en sus propios contextos.

Al ejecutar esta actividad se pretendía fortalecer la IE en la medida en que a través de las preguntas generadoras “¿Qué son las emociones? ¿Por qué son importantes? se contribuía a crear un ambiente de aprendizaje en el que los educandos como agentes propositivos tuvieran un rol activo y además a partir de las definiciones solicitadas, ellos pudieran recordar y construir un vocabulario general respecto a las emociones básicas y a lo que estas refieren, que de acuerdo con Bisquerra & Filella (2018) es esencial en la expresión de estados emocionales. La actividad de inicio fue fundamental, pues constituyó un paso previo al hecho de que los estudiantes pudieran comunicar sus estados emocionales a través del tratamiento de las habilidades que componen la IE, las cuales requieren “la capacidad de dar nombre a las emociones” (Goleman, 2015, p. 68).

Ahora bien, las actividades de desarrollo se han articulado cada una en función de las habilidades emocionales consideradas por Goleman (1995) y citadas por Serrat (2017); de manera que con la primera de ellas se buscó contribuir al fortalecimiento de la autoconsciencia, al considerar que esta consiste en prestar atención a los estados emocionales de cada individuo, las razones por las que se generan y las reacciones a las que dan lugar, lo que favorece la honestidad de las personas consigo mismas y con los demás (Goleman, 2017). Esta actividad se propuso teniendo en cuenta que de acuerdo con Martín (2019) la autoconsciencia puede fortalecerse a través de la introspección y reflexión continua. En consecuencia, se optó por un diario del que se facilitó un ejemplo tomando como base la vida de un pintor que se había tratado con los educandos durante la presencialidad, de manera que se buscó articular con un texto abordado previamente. Se consideró además que el diario favorecía el hecho de que los

educandos tomaran registros respecto a sus emociones de manera ordenada y que, se podrían motivar a reflexionar respecto a estas, teniendo presente que el diario les permitía ser autónomos en su proceso de escritura y de recapitulación de experiencias, así como les exigía dedicar el tiempo necesario para hacer una pausa y regresar a sí mismos, “formulando preguntas, generando un diálogo con lo que se vive y sucede” (Salgado Ramírez, García Mendoza, & Méndez Cadena, 2020, p. 4), en este caso, en relación con sus propias emociones, lo que facilitó la reflexión y su reconocimiento.

La segunda actividad de desarrollo se planteó con el propósito de fortalecer el autocontrol. En este caso, se utilizó una situación problemática que se compartió con los estudiantes a manera de monólogo interior, pues se consideró que a partir de la identificación de un problema ajeno, cada uno de ellos estaría en capacidad de proponer soluciones desde su experiencia referidas al autocontrol de las emociones. Así mismo, se tuvo en cuenta que, de acuerdo con Goleman (2016), una alternativa para gestionar el autocontrol consiste en ponerse en el lugar de los demás para analizar sus acciones y reacciones desde la perspectiva del otro.

En este caso, se optó por la socialización y construcción de un monólogo porque a través de este el educando podría realizar un análisis profundo y articulado respecto a sus propias vivencias y, por tanto, se favorecería la expresión de sus emociones o sentimientos (Nozionario gottodidattico, 2019, citado por Tolentino Quiñones, 2020).

Por su parte, la tercera actividad de la fase de desarrollo correspondió al fortalecimiento de la motivación. En este caso, se tuvo en cuenta por una parte que la motivación consiste en todo aquello que moviliza la acción de los individuos y contribuye a que actúen con el propósito de lograr un objetivo (Goleman 2016) y, por otra parte, se consideró el contexto de los educandos y su necesidad de comunicarse con sus compañeros y amigos en medio de la

pandemia, por lo que se propuso que escribieran una carta personal en la que exteriorizaran de manera creativa qué es lo que los hace sentir motivados. Es importante destacar que se buscó que esta actividad además de favorecer la consciencia de los estudiantes y la reflexión respecto a su propia motivación, se convirtiera en una fuente de motivación hacia el logro por sí misma, al plantearla como alternativa de comunicación en un contexto en el que la meta de los educandos consiste en establecer vínculos con sus compañeros y amigos a quienes extrañaban.

Ahora bien, la cuarta actividad de desarrollo se propuso con el propósito de fortalecer la empatía. En este caso, se hizo uso de una situación problemática que se dio a conocer a los estudiantes a través de una lectura adaptada en la que se les preguntaba ¿Cómo actuarían si estuvieran en el lugar de la protagonista?, y de igual modo, se les indagó por alternativas de solución desde sus contextos. Esto, bajo la consideración de que de acuerdo con Goleman (2016) la empatía se fundamenta en la percepción del mundo desde la perspectiva de los demás y es un componente básico de la compasión, la cual surge a partir de la identificación de lo que le sucede a los otros, la comprensión de su realidad y de aquello que necesitan y que finalmente deriva en una acción compasiva que se exterioriza al brindarles ayuda.

Por su parte, las habilidades sociales, esencialmente la comunicación, la solución de conflictos y la cooperación se trataron en la quinta actividad de desarrollo, que al igual que la anterior, se articuló en función de una situación problemática en la que los estudiantes debían identificar eventos conflictivos y, a partir de estos, aconsejar al personaje principal de la historia. Adicionalmente, en esta actividad se tuvo en cuenta a la familia como institución social en la que se desarrolla el educando, en consecuencia con lo planteado por Tobón, Pimienta y García, (2010), citados por Campos-Cardozo, Urbay-Rodríguez, & Gallardo-López, (2018), para quienes es fundamental que en las actividades propuestas se considere la participación no solo del

educando, sino de diversos agentes educativos. Esta participación se evidenció al plantear preguntas como ¿Cómo solucionan los conflictos en tu familia? ¿Por qué es importante mantener una buena comunicación en tu familia? ¿Qué piensan tus padres y tú sobre la cooperación? ¿es importante? ¿Por qué? En este sentido, adicionalmente, se promueven acciones en las que el estudiante participe activamente en procesos de reflexión y discusión con los miembros de su núcleo familiar.

Por último, la actividad de cierre consistió en proponer al estudiante un ejercicio de reflexión en el que diera cuenta con sus propias palabras de los aprendizajes alcanzados durante el desarrollo de las actividades realizadas. Lo anterior, tomando en consideración que esta actividad se da a modo de síntesis donde los educandos desde su propia perspectiva informan lo que han aprendido en medio de las limitaciones contextuales y temporales que se vivencian como consecuencia de la pandemia del Covid 19.

4.2.1.1.2. Evaluación de la secuencia didáctica

Al considerar por un lado, los aportes de Camps (1994), citada por Zea-Silva, (2016), quien afirma que es preciso que durante la secuencia didáctica se realice un proceso evaluativo constante y, por otro lado, las apreciaciones de Diaz-Barriga, (2013) para quien las actividades o tareas hechas por los estudiantes son susceptibles a ser evaluadas, la evaluación que se siguió en la secuencia didáctica propuesta fue formativa, tomando en cuenta los alcances y aportes hechos por cada uno de los estudiantes ante las actividades propuestas. Se ha optado por esta evaluación porque facilita la retroalimentación del aprendizaje y la regulación del educando (Condemarín y Medina, 2000, citados por Pérez-Pueyo, Hortigüela, Gutiérrez-García y Hernando, 2019). Adicionalmente, porque hace posible la realización de “feedbacks de manera regular con la intención de generar mejoras en el aprendizaje” (Pérez-Pueyo et al., 2019, p. 560).

4.3 Tercer objetivo específico

Tomando en cuenta que el tercer objetivo específico es analizar los hallazgos obtenidos a partir de la implementación de una secuencia didáctica en estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba y considerando que dicha secuencia se propuso con el objetivo de fortalecer la IE de los educandos, se toman como unidades de análisis la inteligencia emocional y la estrategia didáctica.

4.3.1. Unidad de análisis: inteligencia emocional

Para abordar la temática de la IE se trabajó primero a partir del conocimiento previo de los educandos. su habilidad para nombrar las emociones, reconocer qué son y cuál es su importancia; lo anterior se registró durante la observación de la acción. En este sentido, en relación con lo que los estudiantes entienden por las emociones, pudo evidenciarse que en general, consideran que estas son comunes a todos los seres humanos, se vivencian a diario como producto de experiencias de la vida y que, adicionalmente, tienen que ver con situaciones que se dan como producto de la interacción entre las personas y el medio en el que se desenvuelven.

Lo anterior puede deducirse a partir de afirmaciones como: E2 “Las emociones son reacciones que todos experimentamos, las personas a lo largo de nuestra vida” y E9 Las emociones son “cambios de ánimo que pasan por cosas que le suceden a uno”.

En cuanto a las utilidades de las emociones, los educandos han logrado distinguir que estas contribuyen a que las personas enfrenten los retos de la vida y la mayoría de ellos coincide en que las emociones son útiles para que las personas exterioricen o manifiesten la forma como viven o reaccionan ante situaciones internas o externas, tal como afirman los estudiantes:

E6: “Se expresan con el cuerpo y nos ayudan a enfrentar situaciones de nuestra vida” y E2: Las emociones “Reflejan nuestro mundo y cómo vivimos cada día, es decir si estamos tristes, alegres, temerosos, etc.”

Ahora bien, en relación con la capacidad de los educandos para definir las emociones básicas, se encontró que, aunque algunos de ellos tienen dificultades para realizar sus propios aportes, otros han logrado dar cuenta desde su experiencia y presaberes de cada una de estas (ver Anexo K), de manera que se ha contribuido a que ellos puedan fundamentar un vocabulario que les permita no solo expresarlas sino comprender las razones por las que las experimentan y asociarlas a situaciones propias de su cotidianidad.

Una vez se realizó este primer acercamiento, se procedió a trabajar cada una de las habilidades de la IE, de manera que se presentan los principales resultados a continuación.

4.3.1.1. Subcategoría de análisis: autoconsciencia

La autoconsciencia de los educandos fue una habilidad que se fortaleció en la medida en que a través de espacios de reflexión todos ellos pudieron registrar y dar cuenta de las emociones que experimentaron a diario durante un lapso establecido, de modo que pudo evidenciarse que además de considerar sus propias emociones, los estudiantes tuvieron en cuenta las causas que las generaban, las cuales estuvieron asociadas fundamentalmente con sus familias y seres queridos, la situación causada por la pandemia y el sector (urbano o rural) en el que habitaban, lo que puede evidenciarse al realizar una comparación entre lo expresado por el estudiante E1 y el estudiante E5 (ver Tabla 6).

Adicionalmente, es preciso destacar que los estudiantes reconocieron con mayor frecuencia emociones negativas y no positivas, de acuerdo con las vivencias diarias que las generaban, las cuales en este caso puede deducirse que estuvieron relacionadas con mayor

regularidad con lo que Bisquerra (2016) identifica como situaciones amenazantes, inconvenientes o pérdidas que en consecuencia, ocasionan emociones negativas que se presentan con mayor regularidad, fuerza y durabilidad que las positivas y reflejaron una mayor adecuación de los educandos a ellas.

Tabla 6. Comparación registro de emociones realizado por estudiantes

<i>Estudiante 1 (E1) – contexto rural</i>	<i>Estudiante 5 (E5)– contexto urbano</i>
Querido diario hoy me sentí triste porque no pude terminar la tarea de español.	Hoy me sentí alegre porque hoy vino mi mamá de Bogotá y trajo donas Me sentí triste porque mi mamá no se acercaba tanto Me sentí miedo porque tengo un poco de miedo a la oscuridad.
Querido diario hoy me sentí muy triste porque se me perdió mi perro y es muy importante para mí. Tengo que encontrarlo.	Hoy me sentí alegre porque jugué con mi mami y mi nona y vi Netflix. Me sentí enojado porque mi gato no se deja coger cuando está en la calle.
Querido diario hoy sentí miedo porque fui a traer leña y me encontré una serpiente.	Hoy me sentí alegre porque jugué con mi gato y mi mami y mi nona y vi Netflix Me sentí triste porque mi gato se demora en volver.
Hoy me sentí feliz porque pude hacer las tareas de dos materias y las terminé.	Hoy me sentí triste porque casi no pude ver Netflix.
Querido diario hoy me sentí muy feliz porque fui a visitar a mis abuelos y yo los quiero mucho.	Hoy me sentí alegre porque jugué mucho y vi televisión Me sentí triste porque mi mamá solo se la pasa con el tapabocas.

Fuente: Elaboración propia

Es importante mencionar que el caso del estudiante E5 es representativo en cuanto al fortalecimiento de la autoconsciencia, puesto que en esta oportunidad fue el único participante que registró más de una emoción diariamente. En general, la totalidad de los estudiantes de manera explícita dieron cuenta de su capacidad para reconocer emociones en función de las distintas condiciones contextuales que les rodean, de manera que en principio solo la mitad de los estudiantes consideraban la autoconsciencia como una habilidad asociada a la IE y al aplicar la secuencia, los diez participantes han fortalecido esta habilidad.

Así mismo, este fortalecimiento puede sustentarse a partir de la reflexión realizada por los educandos en la actividad final, en la que manifestaron que han aprendido a conocer sus emociones (E2, E3 y E9) y a identificar cuáles son y qué cosas hacen que las tengan (E7). Igualmente, a partir del Cuestionario final de inteligencia emocional, cuyos resultados totales se ubican en el Anexo L, se pudo evidenciar que todos los estudiantes reconocen y justifican la importancia no solo de identificar sus emociones, sino de ser honestos respecto a ellas, lo que contribuye a mejorar la relación consigo mismos y a reflexionar sobre la forma como entienden y se tratan con los demás (Goleman 2017).

4.3.1.2. Subcategoría de análisis: autocontrol

El autocontrol se fortaleció a través de una situación problemática en la que los educandos debían aconsejar a dos personajes sobre cómo controlar sus emociones. Bajo esta perspectiva, es importante destacar que los participantes reconocieron la importancia de controlar las emociones, aunque no todos realizaron recomendaciones respecto a su gestión; sino centradas en la solución de inconvenientes presentados una vez las personas se han hecho daño o han reaccionado de manera agresiva (E9 y E10).

Ahora bien, las recomendaciones más recurrentes están asociadas al reconocimiento de las emociones, la capacidad de escuchar a los demás y la reflexión como estrategias para comprender aquello que los individuos están viviendo y así mismo, gestionarlo de una buena manera con el propósito de no expresar episodios negativos o violentos que puedan hacer daño o afectar a los demás. Lo anterior se puede evidenciar en recomendaciones como; E3" Que sean tolerantes que entiendan a los otros y aprendan a escuchar lo que dicen para no tener problemas entre ellos y que puedan entenderse" y E7: "Que antes que pelear por cosas que les pasan tienen que dialogar para controlar sus emociones y no hacersen daño".

Para estos dos estudiantes, por ejemplo, es fundamental construir espacios de escucha y diálogo para comprender las emociones de las personas como alternativas para evitar reacciones adversas ante las emociones que se experimentan. De lo anterior puede inferirse que, los educandos asocian el autocontrol con comportamientos responsables y justos (Goleman, 1998, citado por Arthur, Herring, Lee & Bertsch, 2017), que deriven en acciones de respeto hacia los demás.

Por otra parte, puede destacarse que para los estudiantes la identificación y racionalización de las emociones es un factor importante como estrategia para controlarlas, tal como evidencia el participante E5 al enunciar que “No me enojaría y me tomaría tiempo para pensar en las cosas”, lo que concuerda con lo planteado por Goleman (2016), quien sostiene que para gestionar las emociones es significativo el prestar atención a los hechos que suceden y ser conscientes respecto a ellos.

Adicionalmente, el estudiante E2 expresa una ruta de acción bastante clara al recomendar como estrategia para el control de las emociones “Primero entender la emoción, escuchar con atención, pensar en lo bueno y malo, retirarse en el momento adecuado, hacer ejercicio y reflexionar”. Puede afirmarse que esta es la recomendación más completa que se presenta por parte de los educandos y que contempla elementos de la autoconsciencia al proponer la comprensión de la emoción, así como de los efectos positivos o negativos que esta genera, tal como afirma Goleman (2016) para quien el autocontrol se da en función del reconocimiento de las emociones, lo que quiere decir que la autoconsciencia debe ser un prerrequisito de esta habilidad.

Los anteriores resultados pueden complementarse con lo expresado por los educandos en la reflexión final respecto a sus aprendizajes, en la que se destacan los aportes del estudiante E5

quien reconoce que aprendió a controlar sus emociones y su mal genio, así como las estudiantes E7 y E9 para quienes uno de los aprendizajes significativos radica en la importancia de controlar sus emociones. Es destacable así mismo, que para la estudiante E8 una estrategia de control emocional es la respiración asociada a la gestión de emociones negativas como la soberbia y, para la estudiante E9 el control de las emociones está relacionado con ponerse en el lugar de los demás, es decir, en atender a una actitud empática; lo cual de acuerdo con Goleman (2016) resulta útil en la gestión de emociones angustiosas e intensas.

Por su parte, a partir del Cuestionario final de inteligencia emocional se puede afirmar que la mejora en la habilidad del autocontrol se da en la concienciación que han adquirido todos los estudiantes respecto a la importancia de expresar sus emociones de manera adecuada y la manifestación que algunos realizan en torno a los aprendizajes alcanzados, ya que asocian el autocontrol como una habilidad útil para mantener relaciones sociales y ser aceptados por los demás.

4.3.1.3. Subcategoría de análisis: motivación

La motivación se abordó a partir de la escritura de cartas. Es destacable que todos los estudiantes expresaron las causas que generaban en ellos la movilización de la acción, de modo que se pasó de un estado inicial en el que menos de la mitad de los educandos consideraban la motivación como una característica de las personas inteligentes emocionalmente, a que los diez estudiantes comprendieran que esta habilidad también hace parte de la IE y de que más allá de eso, pudieran reconocer qué los hace sentir motivados. A este respecto es preciso destacar que 8 de los 10 participantes en la investigación manifestaron que el estudio era su principal motivación, ya fuera a corto o a largo plazo, lo que podría indicar que demuestran una tendencia por conseguir objetivos significativos y que, en consecuencia, se esfuerzan por mejorar y

aprender de manera constante (Goleman, 2016). Un ejemplo de las motivaciones académicas expresadas por los educandos se evidencia en las afirmaciones de los participantes E5 “Mi sueño es ser abogado para poder defender a mis seres queridos por eso me estoy esforzando para cumplir mi sueño” y E6 “yo quiero aprender muchas cosas, para ser una gran profesional y estudiar una carrera”. Otras motivaciones que se destacan en los estudiantes son sus deseos de ayudar a los demás (E5 y E6), superarse (E7), así como contar con el apoyo y el acompañamiento de sus familias a quienes esperan recompensar en el futuro (E8).

Ahora bien, en la reflexión final, los estudiantes manifiestan que aprendieron que cada acto realizado tiene un motivo para hacerlo de mejor manera (E2), lo que puede asociarse con el perfeccionamiento de la acción en función de la consecución de objetivos. Adicionalmente, registran como aprendizaje no solo qué es la motivación y el reconocimiento de las que ellos tienen, sino que en ese momento estaban motivados como tal, como expresa el estudiante E4: “Aprendí sobre la motivación, me he sentido motivado para terminar y poder quedar libre por unos días para trabajar y poder comprar un teclado para trabajar en el computador”. En este caso se evidencia que existe una clara movilización de la acción con el propósito de alcanzar un logro que el educando se ha proyectado y que más allá de expresarlo en un documento, ha trabajado constantemente para conseguirlo, pues desde su perspectiva adquirir este producto favorecerá el desarrollo de sus actividades académicas presentes y futuras.

Por su parte, en el Cuestionario final de inteligencia emocional todos los estudiantes ratifican sentirse motivados hacia la realización de actividades académicas a pesar de las dificultades que en su mayoría han tenido que afrontar a causa del Covid 19 y de vivir en zonas rurales donde el acceso a internet y a cualquier medio de comunicación es complejo. Las causas

que atribuyen a su motivación son diversas: luchar por sus sueños (E1), aprender (E1, E3 y E8), continuar aprendiendo desde casa (E2 y E10) y tener un mejor futuro (E2, E4, E6 y E9).

4.3.1.4. Subcategoría de análisis: empatía

La empatía se trató a partir de una situación problemática en la que los educandos debían expresar cómo se sentirían si estuvieran en el lugar de la protagonista de la historia y qué harían para ayudarla. A este respecto se dio un fortalecimiento, pues a partir del el Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico fue posible determinar que cuatro participantes consideran relevantes características asociadas a la empatía en una persona inteligente emocionalmente; sin embargo, mediante la realización de este ejercicio de reflexión, los educandos en su totalidad no solo expresaron lo que entendían por empatía, sino que enunciaron distintas situaciones en las que la habían experimentado. Adicionalmente, pudieron ponerse en el lugar de un personaje, expresar cómo se sentían desde su perspectiva y proponer soluciones como alternativa a las problemáticas que cada uno identificó.

En términos generales, los educandos aseguran que la empatía es reconocer las emociones de los demás, entenderlos y compartir con ellos sentimientos y emociones. Es destacable la afirmación del estudiante E5 “Es la capacidad de entender a las otras personas para vivir en armonía con los que nos rodean” pues puede deducirse que en su caso comprende que la empatía a pesar de ser una emoción que experimenta de manera individual tiene implicaciones en la forma de relacionarse con los demás y facilita la convivencia, de modo que se convierte en actitud de conciencia social (Goleman, 2016).

De la misma manera, la estudiante E10 menciona que la empatía es “Tener carisma hacia otras personas y ayudarlas”, de modo que se deduce que en su caso además de reconocer las

emociones en sus semejantes, considera primordial brindarles soporte para que puedan superar las dificultades, lo que deriva en lo que Goleman (2016) denomina una acción compasiva.

Por su parte, ante la situación problemática, como se mencionó, la totalidad de los estudiantes ha podido ponerse en el lugar de la protagonista. Algunos de ellos afirmaron que, si estuvieran en su lugar, experimentarían emociones negativas; esto se evidencia pues mencionan que se sentirían mal (E1 y E10), experimentarían miedo (E6) y tristeza (E7 y E9); estas emociones, asociadas a raíz de las carencias materiales que ellos han podido identificar en la situación de la protagonista. Por su parte; hay quienes se sentirían felices porque a pesar de las adversidades cuentan con una familia y con las ventajas que esto supone (E3, E4, E5 y E8). Es importante precisar que los estudiantes E4 y E5 reconocen que también se sentirían mal por no poder estudiar y por no tener elementos básicos para suplir sus necesidades. En adición, todos los estudiantes han propuesto alternativas de solución desde sus contextos, asociadas con el acceso a la educación (E3, E4 y E6); incluso, hay quienes van más allá y sugieren posibilidades que involucran al núcleo familiar de la protagonista (E5, E6 y E7).

Los anteriores resultados se complementan con lo reportado por los educandos en la reflexión final, pues siete de ellos manifiestan que han tenido aprendizajes relevantes sobre la empatía, destacándose el aporte del participante E1: "Aprendí sobre la empatía a ponerme en los zapatos de mis amigos y de las personas que tienen necesidades. Aprendí a pensar en mi mamá y en mi papá cuando hacen cosas por mí".

Por su parte, a partir del Cuestionario final de inteligencia emocional puede deducirse que, para ocho de los diez participantes, características asociadas a la empatía como ayudar a los demás cuando lo necesitan, escucharlos y aceptarlos a pesar de sus dificultades o limitaciones son igualmente importantes al establecer relaciones con sus semejantes. De manera que en su

mayoría los educandos han fortalecido esta habilidad a través de la actividad propuesta, puesto que facilitó en ellos reflexiones que les han permitido reconocer la trascendencia de ponerse en el lugar de los demás como eje fundamental que tiene un impacto en la manera como se relacionan en su entorno.

4.3.1.5. Subcategoría de análisis: habilidades sociales

El fortalecimiento de las habilidades sociales se abordó a través de una lectura reflexiva y una situación problémica en la que se invitaba a los estudiantes a reconocer eventos conflictivos y proponer soluciones ante estos, así como a reflexionar sobre la importancia de la comunicación y la cooperación, todas ellas, reconocidas como habilidades sociales por Goleman (2015).

En cuanto a estas habilidades se ha evidenciado una mejora, puesto que, en la fase diagnóstica, de manera explícita ningún estudiante las consideró para justificar su propia IE, sino para afirmar que no poseían este tipo de inteligencia; situación que cambió durante la fase de aplicación de la acción, pues pudo evidenciarse que, respecto a la habilidad de solución de conflictos todos los educandos propusieron el diálogo como alternativa para evitar los enfrentamientos entre los personajes de la historia abordada como ejercicio de lectura (E4, E6, E8, E9 y E10).

Así mismo, es relevante que para la estudiante E7 una forma de solución de conflictos radica en el control de emociones negativas; de manera que en esta instancia se evidencia una interrelación entre la habilidad de autocontrol como requisito en la solución de situaciones problemáticas. Igualmente, los estudiantes E6, E7 y E10 en la reflexión final dan cuenta de la importancia de dialogar con sus familias, como método para solucionar los problemas que se presentan, de modo que puede inferirse que, para ellos, a pesar de la edad en la que se encuentran, es relevante mantener una relación armónica con sus seres queridos, por ende, el

diálogo constituye un eje que facilita dicho propósito. Lo anteriormente mencionado se reafirma a partir del Cuestionario final de inteligencia emocional, mediante el que pudo notarse que para siete estudiantes la solución de conflictos de manera pacífica es una habilidad esencial que contribuye a construir y mantener relaciones sociales, dentro de las que se incluyen, las familiares.

Ahora bien, en cuanto a la comunicación, los educandos la relacionan con la habilidad anterior, pues proponen en su mayoría que hablar y entender los puntos de vista de los demás, es decir comunicarse adecuadamente, contribuye a solucionar los conflictos y a mantener las relaciones interpersonales en sus familias, tal como afirma la estudiante E6: la comunicación “Es importante para que podamos mantener una buena convivencia”. En consecuencia, el diálogo contribuye a que los miembros de la familia se conozcan y compartan momentos de alegría (E3 y E5). Ahora bien, a partir del Cuestionario final de inteligencia emocional fue posible evidenciar que los educandos ven el diálogo como medio para compartir con los demás, conocerlos y respetarlos (E5 y E7).

En cuanto a la cooperación, es preciso destacar que, aunque desde la perspectiva teórica se establece una diferencia entre esta y el trabajo en equipo, en esta oportunidad se han entendido de manera indistinta, como aquella habilidad asociada al esfuerzo mutuo que realizan las personas para alcanzar un objetivo en común. En este sentido pudo evidenciarse que todos los educandos reconocen la utilidad de la cooperación como mecanismo de ayuda mutua que conduce a alcanzar muchos logros y a colaborar en las situaciones difíciles que puedan tener las personas, así como a superar las dificultades y contribuye a vivir en comunidad. La cooperación fue referida como una habilidad respecto a la que los estudiantes E1 y E3 consideran que construyeron aprendizajes significativos. Así mismo, en el Cuestionario final de inteligencia

emocional pudo evidenciarse que para los educandos E1, E7 y E9 la cooperación como habilidad social les ayuda a mantener relaciones sociales con sus semejantes.

4.3.2. Unidad de análisis: estrategia didáctica

Teniendo en cuenta que la educación es considerada como una práctica social ante la que se toma una posición y que a través de la didáctica se plantean acciones para promover ambientes de aprendizaje, como estrategia didáctica para fortalecer la IE de los educandos a partir de un enfoque metodológico de investigación acción, se optó por una secuencia didáctica como alternativa de organización del quehacer del maestro en función de alcanzar un objetivo de aprendizaje específico al promover acciones para fortalecer la IE de un grupo específico de educandos.

4.3.2.1. Subcategoría de análisis: secuencia didáctica

La secuencia didáctica, al considerar, tal como lo plantea Pruzzo (2014) la enseñanza como un proceso de interacción, facilitó, por una parte, el quehacer docente en cuanto a la estructuración de actividades en las que los educandos construyeran distintos sentidos en torno a su realidad emocional y las consecuencias e implicaciones de sus experiencias cotidianas en la expresión y reflexión respecto a sus emociones. Durante las fases de implementación de la acción y reflexión respecto a esta pudo notarse que la secuencia didáctica contribuyó a la facilitación de situaciones en las que los educandos, desde cada uno de sus contextos y en modalidad remota, argumentaran y expresaran distintas posturas en relación con cada una de las habilidades que conforman la IE.

Otro de los aspectos favorables en torno a la secuencia didáctica es que la evaluación formativa permitió un acompañamiento y retroalimentación constante en el que a través de procesos comunicativos recurrentes fue posible lograr que los educandos continuaran motivados

hacia la realización de las actividades y no se sintieran angustiados por las comunes evaluaciones sumativas que se realizan al finalizar los procesos, de modo que tuvieron mayor tranquilidad y fueron más espontáneos al dar respuesta ante los distintos interrogantes y ejercicios reflexivos propuestos.

Sin embargo, a pesar de los aspectos positivos, es imposible negar las oportunidades de mejora que fue necesario aplicar a la propuesta original, puesto que, en el caso de la actividad de desarrollo planeada con miras al fortalecimiento del autocontrol, fue preciso realizar modificaciones ya que esta resultó compleja para los estudiantes, sobre todo en lo referente a la construcción de sus propios monólogos, como ejercicios de reflexión en los que dieran cuenta de la forma como controlaban sus emociones. Así mismo, en la actividad de la fase de desarrollo orientada al fortalecimiento de las habilidades sociales fue preciso establecer diversos espacios de diálogo con los estudiantes para poder conocer sus apreciaciones al respecto y de qué modo estaban construyendo distintos sentidos en relación con las situaciones planteadas. De lo anterior puede deducirse que el proceso de enseñanza aprendizaje en tanto se articula en contextos particulares, para nada es ajeno a la realización de cambios que contribuyan por una parte a que los educandos comprendan el sentido de las actividades que desarrollan y, por otra, a que participen activamente en ellas.

Ahora bien, en relación con la actividad de cierre, hubiese sido interesante plantearla en función de un proyecto creativo, ya que los educandos con anterioridad han mostrado ser muy receptivos ante este tipo de propuestas. De este modo, quizá se habría logrado que los estudiantes dieran cuenta de manera más amplia de la forma como la construcción de conocimientos podría aplicarse en distintas situaciones en las que tuvieran que manifestar o evidenciar los aprendizajes adquiridos en relación con la IE; sin embargo, por las limitaciones que ha planteado la pandemia

y la misma institución, la reflexión propuesta a los educandos si bien puede considerarse un ejercicio de conclusión breve, fue revelador al permitir evidenciar los aprendizajes que adquirieron desde su perspectiva, como sujetos que han participado de manera activa durante la ejecución de la propuesta.

Capítulo 5. Conclusiones

Tomando en cuenta que la presente investigación tuvo como punto de partida el interrogante ¿Cómo contribuir al fortalecimiento de la inteligencia emocional de los estudiantes del grado sexto desde el contexto particular de la Escuela Normal Superior Oiba, ENSO?, en este capítulo, se presentan los principales hallazgos encontrados a partir del análisis cualitativo de la información recolectada y estructurada en función de las categorías propuestas en el apartado correspondiente a la metodología, a saber: inteligencia emocional y estrategia didáctica; puesto que la investigación se realizó con el propósito de alcanzar el objetivo referente a fortalecer la IE de los estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba a través de una estrategia de este tipo.

En consecuencia, además de los hallazgos más importantes, se presenta la generación de nuevas ideas, se da respuesta a la principal pregunta de investigación y a cada uno de los objetivos, tanto general como específicos que se plantearon. De igual modo, se mencionan brevemente las limitaciones más notorias que tuvieron una incidencia significativa en el proceso investigativo. Adicionalmente, se plantean nuevos interrogantes de investigación y se exponen recomendaciones para indagaciones futuras en relación con la temática correspondiente al fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes que inician su educación secundaria.

5.1 Principales hallazgos

A partir de la intervención realizada con los estudiantes del grado sexto de la ENSO, en un primer momento de caracterización se observa, por un lado, que estos tienen una idea general de lo que es la IE, puesto que la relacionan con algunas características entre las que están la capacidad de reconocer las emociones y, en algunos casos, gestionarlas; sin embargo, es preciso hacer énfasis no solo en la autoconsciencia y el autocontrol como elementos constitutivos de la

IE, sino concientizar a los estudiantes de que existen habilidades adicionales relacionadas con esta, que tienen una incidencia significativa en su vida personal y social y por tanto, en la forma de relacionarse con los demás.

Por otro lado, se destaca que la motivación como habilidad inherente a la IE es una de las menos consideradas por los estudiantes al caracterizarse como individuos inteligentes en términos emocionales, puesto que ellos tienen dificultades para establecer una relación directa entre su capacidad para identificar sus preferencias y la incidencia que este hecho tiene en su inteligencia emocional.

Ahora bien, en cuanto a las habilidades interpersonales que incluyen la empatía y las habilidades sociales, los educandos del grado sexto en la Escuela Normal Superior Oiba identifican como característica esencial de una persona inteligente emocionalmente, su capacidad de escuchar, comprender y ayudar a los demás; sin embargo, a algunos de ellos se les dificulta relacionarse con las personas de su entorno, de modo que esta situación debe ser tenida en cuenta para plantear acciones respecto a su mejora.

En términos generales, aunque los estudiantes al hablar de su autopercepción en relación con la IE toman en consideración tanto las habilidades intrapersonales como interpersonales, estas necesitan fortalecerse desde una perspectiva holística, en función de lograr un adecuado desenvolvimiento de los individuos en su forma de relacionarse consigo mismos y de exteriorizar sus emociones en ambientes en los que deben compartir con otros seres humanos y contribuir a construir, así como a garantizar entornos que propicien las buenas relaciones humanas, el respeto por las diferencias y la disminución de la violencia, lo que contribuye a una transformación sociocultural desde el entorno educativo.

En consecuencia, la propuesta de una secuencia didáctica como estrategia para fortalecer la IE de los estudiantes del grado sexto de la ENSO se ha presentado como una alternativa viable en cuya planeación es pertinente considerar distintos factores, entre los que están: las situaciones contextuales de los educandos, la inclusión de la familia como institución social que contribuye a su proceso formativo, las experiencias significativas previas que los menores han tenido, los intereses, actitudes y actividades que más les llaman la atención, la posibilidad de establecer procesos comunicativos con ellos de manera constante, la voluntad de los educandos de trabajar con compromiso en la secuencia propuesta, entre otros; todo esto, con el objetivo de que encuentren la estrategia como un elemento motivador en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la medida en que en la secuencia se han presentado actividades que se relacionan con la realidad contextual de los estudiantes, estos tienen una mejor actitud y disposición a participar y socializar sus principales apreciaciones, así como sus distintas creaciones textuales, lo que trae como resultado un seguimiento efectivo del proceso y un direccionamiento adecuado de las acciones de mejora a aplicar para lograr un fortalecimiento de la IE en los estudiantes participantes de la investigación.

Una vez se ha llevado a cabo la aplicación de la secuencia didáctica, se determina que esta tiene una incidencia positiva en la autopercepción que los educandos tienen en relación con su propia IE lo cual puede corroborarse a partir de sus aseveraciones y reflexiones realizadas. En cuanto a la autoconsciencia, la totalidad de los estudiantes está en capacidad de reconocer sus emociones y las causas que las generan, lo cual manifiestan de manera explícita con sus propias palabras como resultado de un proceso reflexivo que ha favorecido el fortalecimiento de esta habilidad. Ahora bien, en relación con el autocontrol, los estudiantes proponen estrategias de gestión emocional y lo asocian como requisito para mantener relaciones sociales respetuosas y

saludables. Por su parte, en cuanto a la motivación, todos los participantes están en capacidad de expresar de manera escrita sus motivaciones fundamentales y en algunos casos, los objetivos que guían sus acciones en el presente.

Ahora bien, con respecto a las habilidades interpersonales, se establece que la utilización de situaciones problemáticas en las que los educandos se ubican en el lugar del protagonista resulta trascendental en tanto contribuye a que los menores consideren a los demás como sus iguales, los respeten, traten de ayudarlos, escucharlos y comprenderlos. En esta instancia, es posible sugerir que, como habilidades sociales, para los estudiantes cobra especial relevancia la comunicación, el diálogo como alternativa de solución de conflictos y la cooperación con el propósito de alcanzar objetivos de manera conjunta que redunden en el bienestar de todos.

El fortalecimiento de la IE en los educandos se ha evidenciado gracias a la propuesta y aplicación de una secuencia didáctica que ha sido sujeta a modificaciones de acuerdo con múltiples particularidades de los educandos y del contexto, lo cual contribuye además a considerar la enseñanza como un proceso dinámico en el que debe tomarse como esencial la realidad de los estudiantes, sus necesidades y posibilidades, dando paso a su participación activa y reflexiva en el proceso de formación.

5.2 Generación de nuevas ideas

En concordancia con los hallazgos de la investigación se puede concluir que la IE como conjunto de habilidades tanto personales como interpersonales, es propia de todos los individuos, aunque existan diferencias en cuanto a la autopercepción que cada uno tiene de ellas, esto se explica porque a los estudiantes se les ha facilitado más dar respuesta a interrogantes sobre situaciones específicas que involucran las distintas habilidades que conforman la IE, que abordar cuestionamientos abiertos donde tengan que expresar lo que este tipo de inteligencia significa

para ellos y, más aún en qué situaciones concretas pueden considerarse inteligentes en términos emocionales.

En consecuencia, aunque existan diferencias entre las formas de expresión de los estudiantes en cuanto a la IE, cada uno ha demostrado que está en capacidad de reconocerla en diversas situaciones o comportamientos propios y ajenos. De manera que, en la medida en que se facilitan espacios donde los educandos tienen la posibilidad de reflexionar sobre las emociones que vivencian en su cotidianidad, ellos han podido fortalecer la identificación de estas y sus causas y, en última instancia su propio autoconcepto como seres inteligentes en términos emocionales y sociales. Por lo tanto, prácticas similares a esta deben ser una prioridad desde las distintas áreas del conocimiento que se orientan en la ENSO, como Escuela Normal, puesto que en la institución los docentes deben adelantar acciones que impacten de manera positiva la vida de los estudiantes en el ámbito académico, personal y social y que además, los motiven hacia una cultura institucional de convivencia pacífica, aceptación de las diferencias y vida en comunidad.

Es relevante precisar que la IE de los estudiantes puede trabajarse a partir de estrategias didácticas; sin embargo, el éxito de estas dependerá de la consideración no solo de objetivos específicos y la estructuración de actividades concretas; sino también de tener en cuenta los contextos e intereses de los estudiantes y plantear la propuesta didáctica en función de una secuencia flexible y articulada no solo con un modelo pedagógico específico, sino con temáticas que sean llamativas para el educando y que le permitan construir conocimientos relacionados tanto con los aspectos curriculares, como con los procesos personales, fomentando la gestión de las relaciones consigo mismo y con sus semejantes puesto que esto contribuye a incrementar su interés, participación y motivación por hacer parte activa de los procesos de enseñanza y aprendizaje propuestos.

Adicionalmente, es preciso mencionar que, en el fortalecimiento de la IE, tanto los docentes y la institución educativa, como las familias tienen un rol representativo, puesto que gracias a sus propuestas y espacios de trabajo pueden propender por procesos educativos en los que el estudiante se reconozca desde su perspectiva emocional e identifique el impacto que las emociones tienen en su vida y en sus formas de relacionamiento.

5.3 Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos

A este respecto, es importante precisar que se da respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo contribuir al fortalecimiento de la inteligencia emocional de los estudiantes del grado sexto desde el contexto particular de la ENSO?, puesto que, al considerar las realidades de los educandos, así como las directrices institucionales, que indican que los docentes deben esforzarse por adelantar acciones y prácticas enmarcadas dentro del constructivismo (ENSO, 2020), se propone una secuencia didáctica, entendida como una estrategia favorable para alcanzar el fortalecimiento de la IE en los educandos en mención. En dicha secuencia, se ha considerado no solo el rol activo del educando, sus dificultades e intereses, sino la planeación intencionada y articulada de actividades relacionadas con la realidad que viven los menores en su cotidianidad y que contribuyan a garantizar procesos de aprendizaje en el estudiante.

Ahora bien, como objetivo general de investigación se ha planteado: Fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba a través de una estrategia didáctica. Para alcanzar este propósito se plantean tres objetivos específicos.

El primero es caracterizar la IE que tienen los estudiantes de grado sexto en la Escuela Normal Superior Oiba y se propone para lograr identificar el estado inicial de la IE de dichos educandos. A este objetivo se ha dado cumplimiento mediante la creación, validación y

aplicación del Cuestionario inteligencia emocional – diagnóstico, el cual ha favorecido el acercamiento a una idea general de lo que los educandos entienden por IE así como las propias percepciones que tienen respecto a sí mismos en relación con este tópico en función de algunas experiencias propias de su vida cotidiana, permitiendo encontrar que todos los participantes tienen nociones básicas en cuanto a las habilidades constitutivas de la inteligencia emocional; sin embargo, al manifestar de manera explícita sus consideraciones al respecto, existe una predominancia de aquellas que pueden enmarcarse en la autoconsciencia y el autocontrol.

El segundo objetivo específico planteado consiste en diseñar una secuencia didáctica como estrategia que aporte a la IE de los estudiantes de grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba, el cual se ha abordado mediante la propuesta e implementación de la secuencia didáctica titulada: Soy inteligente con mis emociones, la cual se ha articulado en función de cada una de las habilidades que componen la IE, referidas por Punia, Dutta, & Sharma, (2015) y propuestas por Goleman, (1995). Sus contribuciones se han evaluado a partir de notas de campo y fichas de análisis (observación) documental, las cuales permiten afirmar que, aunque el diseño responde a una intencionalidad esencial entendida como la realización de aportes a la IE de los estudiantes, en ocasiones ha sido preciso realizar adecuaciones a la propuesta, para que los educandos entiendan la totalidad de actividades, de modo que les resulten significativas y redunden en acciones positivas para sus vidas.

Por su parte, el último objetivo planteado consiste en analizar los hallazgos obtenidos a partir de la implementación de una secuencia didáctica en estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba, lo cual se ha realizado a partir de la aplicación de diversos instrumentos entre los que destaca un Cuestionario final de inteligencia emocional. Así mismo, este ejercicio ha sido posible a partir de la estructuración de la información en ejes categoriales

lo que ha facilitado determinar que, tal como afirma Goleman (2016), la IE es susceptible a mejoras durante cualquier etapa de la vida del ser humano; pues a raíz de la implementación de la secuencia puede concluirse que esta ha contribuido a fortalecer la inteligencia emocional de los educandos del grado sexto de la ENSO, en la medida en que ellos mismos reconocen la importancia de esta y el impacto que tiene en diversas áreas de sus vidas.

En consecuencia, puede asegurarse que se ha dado cumplimiento al objetivo general, mediante la propuesta e implementación de la secuencia didáctica en mención; pues esta contribuyó a modificar de manera significativa la autopercepción que los estudiantes tenían en principio en relación con la IE en general y con sus propias habilidades relacionadas con esta inteligencia.

5.4 Limitantes

En la realización de la investigación se presentaron diversas situaciones limitantes, entre las que se destacan, por una parte, la incidencia que tuvo la aparición y propagación del Covid 19, debido a que imposibilitó la asistencia presencial de los estudiantes a la institución, en tanto el gobierno nacional direccionó medidas mediante las que los educandos han tenido que estar recibiendo clases desde sus casas a partir mes de marzo del 2020, por lo que fue necesario replantear tanto el problema de investigación como la posible propuesta de intervención.

Por otra parte, un limitante significativo en la presente investigación han sido las delimitaciones tanto de tiempo como de número de páginas que ha establecido la institución para que los docentes tengan en cuenta en el momento de plantear las propuestas educativas a implementar y desarrollar con los estudiantes.

Así mismo, la imposibilidad comunicarse simultáneamente con los educandos, puesto que el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con el contexto de la ENSO en medio de la

pandemia ocasionada por el Coronavirus, tuvo que realizarse prácticamente de manera personalizada y en ocasiones, asincrónica y en la mayoría de los casos, los estudiantes no han contado con una conexión telefónica ni de internet estable.

Adicionalmente, aunque los acudientes autorizaron la participación de los estudiantes en la investigación, un factor limitante ha sido la poca colaboración que ellos y la familia en general ha manifestado, respecto al apoyo y motivación que debe darse a los niños para continuar estudiando a pesar de las situaciones adversas que se presentan en sus hogares.

Por último, como limitación es necesario indicar la poca habituación que tienen los educandos respecto a la realización de procesos de reflexión sobre sí mismos y las problemáticas que les rodean y afectan como seres humanos y sociales.

5.5 Nuevas preguntas de investigación

Para futuros estudios relacionados con el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes de educación secundaria, sería interesante abordar cuestionamientos como:

¿De qué manera la institución educativa puede proponer alternativas de fortalecimiento de la IE que involucren a distintas áreas del conocimiento y a los docentes de cada una de ellas?

¿Cómo motivar a las familias para que contribuyan, en calidad de institución social, al fortalecimiento de la inteligencia emocional de los educandos?

¿Cómo articular una política institucional enfocada en el fortalecimiento de la inteligencia emocional a partir de la consideración de realidades contextuales?

¿Qué alternativas pueden proponerse, desde contextos rurales, para el abordaje de la inteligencia emocional como eje de formación para la transformación social de los educandos?

¿Qué estrategias institucionales pueden adelantarse para fortalecer la inteligencia emocional de los educandos considerando sus propias habilidades e intereses?

5.6 Recomendaciones

Teniendo en cuenta el proceso de investigación adelantado y los resultados obtenidos, así como los objetivos institucionales, entre los que se destaca “Potenciar en los estudiantes el desarrollo de habilidades para el buen desempeño en sus diferentes contextos” (ENSO, 2020, p. 22), es preciso proponer como recomendaciones en primera instancia, que, en la ENSO como plantel educativo se promueva una política institucional centrada en fundamentar el fortalecimiento de la inteligencia emocional de todos los estudiantes, como factor que influye en sus formas de relacionamiento personal e interpersonal.

De igual modo, docentes y directivos deben trabajar en equipo para integrar a las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, con el fin de que se trasciendan las aulas de clase y se involucren las distintas realidades que rodean a los educandos, todo lo anterior, para que se puedan garantizar procesos educativos en los que el fortalecimiento de la inteligencia emocional sea un eje transversal al currículo, que se trabaje en escenarios diversos.

Es fundamental que el docente al proponer las actividades tenga en cuenta la mejor manera de presentar las temáticas al estudiante, a partir del planteamiento de estrategias didácticas que mantengan su interés y participación continua y deriven en implicaciones positivas en su desarrollo intelectual, emocional y, en su vida en el presente y el futuro.

Por último, se recomienda que desde los ejes articuladores básicos de todas las áreas del conocimiento se brinden espacios de reflexión en los que los educandos puedan fortalecer sus emociones al pensar sobre ellas y sus implicaciones, a partir de situaciones problemáticas que se evidencien en su entorno.

Referencias

- Agrelo-Costas & Piñero, A. (2021). La poesía: educadora de emociones. *Tejueleo*, 33(1), 185-216. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.185>
- Anand, R. (2019). Understanding conflict management styles among students. *Journal of The Gujarat Research Society*, 21(12), 157-164. Obtenido de <http://www.gujaratresearchsociety.in/index.php/JGRS/article/view/1004/823>
- Arango, M. P., Bedoya, M. N., & Tofiño, M. (2017). Emoción-arte, el arte de dominar tus emociones. fortalecimiento de las habilidades básicas de la inteligencia emocional en los niños del primer ciclo de básica a través de la lúdica en la institución educativa Tulio Enrique Tascón Chambimbal, Buga-Valle . Guadalajara de Buga.
- Arthur, S., Herring,, N., Lee , M., & Bertsch , A. (2017). Jack Welch: The Bridge between Drucker and Goleman. *International Journal of Business and Social Science*, 1-16. Obtenido de <https://n9.cl/6fm5e>
- Arum, D., Kusmayadi, T., & Pramudya, I. (2018). Students' logical-mathematical intelligence profile. *Journal of Physics: Conference Series*, 1008(1), 1-7. <http://doi.org/10.1088/1742-6596/1008/1/012071>
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: ESIC EDITORIAL.
- Bazán, S., & Porta, L. (2018). Elogio a la curiosidad: a propósito de Alicia Camilloni. *Revista de Educación*, 2(14), 231-244. Obtenido de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3049
- Belenguer, M. (2020). El desarrollo y gestión de las emociones mediante la creación e improvisación musical.[Tesis de maestría]. Castellón de la Plana, España: Universitat Jaume I. Obtenido de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/190976>
- Beltrán, M. (2018). Diseño de una estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad oral (speaking) en el bachillerato general unificado. Alicante, España: Área de Innovación y Desarrollo S.L.
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Bericat, E. (2016). The sociology of emotions: Four decades of progress. *Current Sociology*, 64(3), 481-513. <http://doi.org/10.1177/0011392115588355>
- Bhounick, P. (2018). It's Really Matter: Review of the book, Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ' by Daniel Goleman. *Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(3), 639-644. <http://doi.org/10.5958/2321-5828.2018.00107.9>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- _____ (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis S.A.

- _____ (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez, *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias personales e investigaciones*. (págs. 20-31). Villanueva de Gállego, España: Ediciones Universidad San Jorge.
- Bisquerra, R., & Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Botella, M. (2004). La interacción social. En T. Ibañez, M. Botella, M. Doménech, J. Samuel-Lajeunesse, & L. Martínez, *Introducción a la psicología social* (págs. 139-182). Barcelona, España: Universidad Oberta de Catalunya.
- Bracamonte, A. N. (2020). El papel del error en la triada didáctica. En O. Echevarría, & F. Knop (Ed.), *Escritos de la Facultad* (págs. 14-15). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo.
- Bueno Lugo, A. F. (2018). Propuesta curricular para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Colegio San Simón. [Tesis de maestría]. Ibagué, Tolima: Universidad del Tolima. Obtenido de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2918/1/T%200945%20759%20CD7045.pdf>
- Campos-Cardozo, L. M., Urbay-Rodríguez, M., & Gallardo-López, T. (2018). La Competencia Intercultural Integrada: Dimensiones e Indicadores para su Formación, Guía para la Secuencia de Aprendizaje y los Niveles de Dominio de la Competencia. *Mikarimin, Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(4). Obtenido de <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1194>
- Ceni Denardi, D. (2017). Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning. *RBLA Belo Horizonte*, 17(1), 163-184. <http://doi.org/10.1590/1984-6398201610012>
- Cepa, A., Heras, D., & Fernández, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 1(46), 73-82. Obtenido de <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/view/11990>
- Chen, H., Xu, X., & Phillips, P. (2019). Emotional intelligence and conflict management styles. *International Journal of Organizational Analysis*, 458-470. <http://doi.org/10.1108/IJOA-11-2017-1272>
- Chişa, A., & Rasu, A. S. (2016). Connecting Emotional Intelligence and Academic Achievement in Adolescence: A Systematic Review. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 12(1), 1-10. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.13>
- Chung-Jen, W. (2019). Facilitating the emotional intelligence development of students: Use of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 25(1), 1-11. <http://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100198>

- Chimbote - 2015 [Tesis de Maestría]. Chimbote, Perú: Universidad Nacional de Santa .
Obtenido de
<http://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/UNS/2847/42850.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>
- Dominguez Gonzalez , R. V., & Massa, T. (2019). Analyzing dynamic capability in teamwork. *Journal of Knowledge Management*, 23(6), 1196-1217,. <http://doi.org/10.1108/JKM-08-2018-0478>
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Santiago de Chile: Unviersidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Escuela Normal Superior Oiba. (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. Oiba Santander.
- Fanselow, M. S. (2018). Emotion, motivation and function. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19(1), 105-109. <http://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.12.013>
- Fonseca Yerena, M. d., & Cortés Pérez, A. (2016). *Comunicación Oral y Escrita* (2 ed.). Naucalpán de Juárez: Pearson Educación de México S.A.
- García, F. (2004). El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario. Balderas, México: Editorial Limusa S.A.
- García, M. (2018). La influencia de la inteligencia emocional en la evaluación del alumado. *Publicaciones didácticas*, 1(), 672-701. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/21ce/53339c17525e46d7602f9681f2933f038b82.pdf>
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Extremadura, España: Centro Universitario Santa Ana.
- Geßler, S., Nezlek , J. B., & Schütz, A. (2020). Training emotional intelligence: Does training in basic emotional abilities help people to improve higher emotional abilities? *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 1-10. Obtenido de <https://www-tandfonline-com.ezproxy.unal.edu.co/doi/full/10.1080/17439760.2020.1738537>
- Goleman, D. (2015). *La inteligencia emocional*. México D.F.: Zeta bolsillo.
- _____ (2016). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona, España: Ediciones B.
- _____ (2017). What Makes a Leader? En Goleman, Daniel, R. E. Boyatzis, M. Annie , & S. Finkelstein, *Harvard Business Review Everyday Emotional Intelligence* (págs. 1-14). Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard Business Review Press.
- Góralaska, R. (2020). Emotional Education Discourses: Between Developing Competences and Deepening Emotional (Co-) understanding. *Qualitative Sociology Review*, 16(1), 110-125. <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8077.16.1.08>
- Gurises Unidos y ReachingU. (2018). *Siento luego aprendo: un modelo de intervención en educación emocional*. Montevideo, Uruguay. Obtenido de <http://www.gurisesunidos.org.uy/wp-content/uploads/2018/08/SientoLuegoAprendo.pdf>

- Gutiérrez-Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias pedagógicas*(31), 83-96. <http://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Hammond , M. (2017). Online collaboration and cooperation: the recurring importance of evidence, rationale and viability. *Education and Information Technologies*, 22(1), 1005-1024. <http://doi.org/10.007/s10639-016-9469-x>
- Haye, A., & Carballo, M. (2017). James's theory of emotion and affective turn in psychology / La teoría de las emociones de James y el giro afectivo en psicología. *Estudios de Psicología*, 115-139. <http://doi.org/10.1080/02109395.2016.1268390>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández, C. A., & Guárate, A. Y. (2017). *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. Madrid, España: Nercea S.A.
- Hernández-Perdomo, J., López-Leal, R., & Caro, O. (2018). Desarrollo de la Empatía para Mejorar el Ambiente Escolar. *Educación Y Cultura*, 1(21), 217-244. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/9407
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México.: Mc Graw Hill Education.
- Hurley, J., & Linsley, P. (2017). *Emotional Intelligence in Health and Social Care*. New York, USA: CRC press: Taylor & Francis Group.
- Kalay, T., Egeci, I. S., & Ozer , S. (2017). Turkish adaptation and validation of Spielberger's State Anger Subscale. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*, 7(2), 71-80. <http://doi.org/10.18844/gjpr.v7i2.2572>
- Keethaponcalan, S. (2017). *Conflict Resolution: An Introduction to Third Party Intervention*. Maryland USA: Lexington Books.
- Lantz Friedrich, A., Ulber, D., & Fried, P. (2020). *The Problems with Teamwork, and How to Solve Them*. New York, USA: Routledge.
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Leno, L. (2019). *Prevención del bullying mediante el trabajo de las emociones negativas y el refuerzo de las relaciones sociales utilizando como herramienta didáctica la obra literaria El patito feo*. [Tesis de Máster]. Castelló, España. Obtenido de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/186599>
- Lewis , C., & Monett, D. (2018). Text Analysis of Unstructured Data on Definitions of Intelligence. *International Association for Computing and Philosophy-IACAP*, 1(23), 1-12. Obtenido de <https://bit.ly/3gFDkkA>
- Lui-Montejo, C. (2019). Problem Based Learning (PBL) in the Development of Emotional Intelligence of University Students. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. <http://doi.org/http://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>

- Madkour, M., Ahmed, R., & Moati, A. (2016). Identifying College Students ' Multiple Intelligences to Enhance Motivation and Language Proficiency. *English Language Teaching*, 9(6), 92-107. <http://doi.org/http://doi.org/10.5539/elt.v9n6p92>
- Mai, H. T. (2018). Developing Emotional Intelligence for Secondary School Students through Teaching. *International Journal of Language and Literature*, 6(1), 22-28. Obtenido de http://ijll-net.com/journals/ijll/Vol_6_No_1_June_2018/4.pdf
- Mandelman, S., Barbot, B., & Grigorenko, E. (2016). Predicting academic performance and trajectories from a measure of successful intelligence. *Learning and Individual Differences*, 51(1), 387-393. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.003>
- Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 4(12), 87-157. Obtenido de http://www.revistacts.net/files/marchesi_metas_educativas_2021.pdf
- Marmolejo-Ramos, F., Correa, J. C., Sakarkar, G., Ngo, G., Ruíz-Fernández, S., Butcher, N., & Yamada, Y. (2017). Placing joy, surprise and sadness in space: a cross-linguistic study. *Psychological Research*, 81(1), 750-763. <http://doi.org/10.1007/s00426-016-0787-9>
- Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Miller, S. B. (2018). *Emotions of menace and enchantment Disgust, Horror, Awe, and Fascination*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (16 de marzo del 2020). *Circular 020*. Bogotá D.C. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-394018_recurso_1.pdf
- _____ (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Obtenido de http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pd
- _____ (s.f.). *Indicador Nivel de Gestión - Proceso de Cobertura*. Bogotá D.C.
- Montes Rodríguez, A. L., Villalobos Benavides, V., & Ruíz Cháves, W. (2020). Estrategias didácticas empleadas desde la presencialidad remota en la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(1), 243-262. <http://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3251>
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de ciencias de la educación*, 11(12), 1-16. <http://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Muhibuddin, F., & Prihma, S. (2018). The Correlation Between Watching Television and Bodily-Kinesthetic Intelligence of 6 Years Old Children. *Indonesian Journal of Early*

- Childhood Education Studies*, 7(2), 106-110. Obtenido de <http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/ijeces>
- New, R. S., & Cochran, M. (2007). *Early Childhood Education: An International Encyclopedia* (Vols. I A-D). Westport, Connecticut USA: Praeger.
- Niedenthal, P., & Ric, F. (2017). *Psychology of Emotion*. Nueva York: Routledge.
- Ningrum, Z., Soesilo, T., & Herdiansyah, H. (2018). Naturalistic Intelligence and Environmental Awareness among Graduate Students. *E3S Web of Conferences*, 68(1), 1-7. <http://doi.org/10.1051/e3sconf/20186802004>
- Nurulwahida, A., & Aizan, Y. (2016). Enriching Orphans ' Potentials through Interpersonal and Intrapersonal. *International Journal of Instruction*, 9(1), 17-32. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1086981>
- Okuda, M. & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Olmedo Torre, N., & Ferrerons Vidal, O. (2017). *Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación*. Barcelona España: Omnia Science.
- Patiño-Hernández, M., & Tuta-López, L. (2019). Secuencia Didáctica para el fortalecimiento de la Competencia Lectora en Escuela Nueva. *Educación Y Ciencia*, 1(22), 291-304. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10053
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 359-562. <http://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775>
- Perloff, R. M. (2017). *The dynamics of persuasion: communication and attitudes in the 21st century*. New York, USA: Roudledge.
- Phillips, P., & Chen, H. (2018). Emotional Intelligence and the Role of Motivation Within the Context of Career Guidance Counselling for Those Experiencing Unemployment. *Irish Journal of Applied Social Studies*, 18(1), 1-14. <http://doi.org/10.21427/D7HH82>
- Plomin, R., & Von Stumm, S. (2018). The new genetics of intelligence. *Nature Reviews Genetics*, 19(3), 148-159. <http://doi.org/10.1038/nrg.2017.104>
- Poels, K., & Dewitte, S. (2019). The Role of Emotions in Advertising: A Call to Action. *Journal of Advertising*, 48(1), 81-90. <http://doi.org/HTTP://DOI.ORG/10.1080/00913367.2019.1579688>
- Prafitriyani, S., Magfirah, I., Amir, N., Irmawati, A., & Umanailo, M. (2019). Influence of emotional intelligence on mathematics learning outcomes of class VII middle school 9 buru students. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(10), 1490-1494. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/M_Chairul_Basrun_Umanailo2/publication/336878341_Influence_Of_Emotional_Intelligence_On_Mathematics_Learning_Outcomes_Of_C

- lass_VII_Middle_School_9_Buru_Students/links/5db8390d4585151435cfd36d/Influence-Of-Emotional-Int
- Pruzzo, V. (2014). Capítulo 2. La enseñanza, objeto de estudio de la didáctica. En M. I. Barila, T. Iuri, C. Sus, I. Boguetti, F. Durán, & V. Pruzzo (Ed.), *Didáctica general investigación empírica y discusiones teóricas* (1 ed., págs. 37-53). Presidente Derqui: AMAX Ediciones.
- Punia, N., Dutta, J., & Sharma, Y. (2015). Emotional Intelligence: A Theoretical Framework. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 6(5), 967-1066. Obtenido de <https://www.ijser.org/researchpaper/Emotional-Intelligence-A-Theoretical-framework.pdf>
- Quesada Alpízar, J. (2004). *Didáctica de las ciencias experimentales*. Montes de Oca, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Rincón Valdiri, N. C., & Rincón Valdiri, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la escritura a través de textos digitales en los estudiantes del grado 203 del Colegio Distrital Estrella del Sur [Tesis de Maestría]. Bogotá D.C.: Universidad Libre de Colombia. Obtenido de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8304>
- Rizo García, M. (2015). Interacción y emociones. La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas*, 14(2), 51-61. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v14n2/art06.pdf>
- Rodriguez, A., Castro, M., Chávez, M., Cedeño, M., Campozano, Y., Pionce, G., & Domínguez, D. (2018). *Apuntes pedagógicos sugerentes para la educación superior*. Alicante, España: Área de Innovación y Desarrollo, S.L.
- Rojas-Pedragosa, P. (2019). Inteligencia y gestión emocional del profesorado en la escuela. Sevilla, España: Wanceulen.
- Rondón Uribe, M. A., Cuadros Jiménez, O., Hernández Álvarez, B. H., Monterrosa Chávez, D. C., Holguín Higueta, A., Cano Vásquez, L., . . . Ortiz Rodas, A. M. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Medellín, Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Salam, M., Ibrahim, N., & Sukardjo, M. (2019). Effects of instructional models and spatial intelligence on the mathematics learning outcomes after controlling for students' initial competency. *International Journal of Instruction*, 12(3), 699-716. <http://doi.org/10.29333/iji.2019.12342a>
- Salas Cañón, M. (2018). Interacción social entre pares y alteridad: un estudio en el patio de recreo con niños y niñas del nivel de transición. [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.D.C. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9670/TO-21979.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Salgado Ramírez, A., García Mendoza, L., & Méndez Cadena, M. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario ¿una estrategia para la metacognición? *Revista Educación*, 44(1), 1-19. <http://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá : ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Sato, W., Hyniewska, S., Minemoto, K., & Yoshikawa, S. (2019). Facial expressions of basic emotions in Japanese laypeople. *Frontiers in Psychology*, 10(1), 1-11. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00259>
- Serrat, O. (2017). Understanding and Developing Emotional Intelligence. En O. Serrat, *Knowledge Solutions* (págs. 329-339). Singapore: Springer.
- Shearer, C., & Karanian, J. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in Neuroscience and Education*, 6(1), 211-223. <http://doi.org/10.1016/j.tine.2017.02.002>
- Shirai, M., & Suzuki, N. (2017). Is Sadness Only One Emotion? *Frontiers in Psychology*, 8(288), 1-10. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00288>
- Silva, A. (2016). What is Leadership? *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1-6. <http://doi.org/10.1016/j.pedn.2016.10.002>
- Sternberg, R. (2019). Teaching and assessing gifted students in STEM disciplines through the augmented theory of successful intelligence. *High Ability Studies*, 30(1-2), 103-126. <http://doi.org/10.1080/13598139.2018.1528847>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taran, R. (2019). *Emotional Advantage: Embracing All Your Feelings to Create a Life You Love*. Londres, Reino Unido: Macmillan Publishers.
- Tigse Parreño, C. M. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <http://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tolentino Quiñones, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. *Revista Educación*, 44(2), 1-15. <http://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40270>
- Trianes, M., & García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(44), 175-189. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404409.pdf>
- Ugoani, J., Amu, C., & Kalu, E. (2015). Dimensions of Emotional Intelligence and Transformational Leadership: A Correlation Analysis. *Independent journal of management and production*, 6(2), 563-584. Obtenido de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2613893

- Umi Dian, A. W., Syahri, I., & Simai, B. (2018). The Correlations among Critical Thinking, Linguistic Intelligence, and Writing Ability of the Sixth Semester Students of FKIP PGRI University of Palembang. *Elite Journal*, 6(7), 54-67.
<http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Varela, O., & Mead, E. (2018). Teamwork skill assessment: Development of a measure for academia. 93(4), 172–182. <http://doi.org/10.1080/08832323.2018.1433124>
- Vikan, A. (2017). *A fast road to the study of emotions: an introduction*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Vimple, & Sawhney, S. (2017). Relationship between Academic Achievement and Successful Intelligence of Adolescents. *Educational Quest: An International Journal Of Education and Applied Social Science*, 8(3), 799-805. <http://doi.org/10.5958/2230-7311.2017.00138.6>
- Vollmer, H. J. (2018). Bildung and subject didactics: Exploring a classical concept for building new insights. *European Educational Research Journal*, 17(1), 37-50.
<http://doi.org/10.1177/1474904117696096>
- Wei-Chung, M., Li-Fen, C., Chia-Hsing, C., Ching-Hung, L., Yu-Chen, K., Wen-Yau, H., . . . Jen-Chuen, H. (2016). Traditional Chinese version of the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT-TC): Its validation and application to schizophrenic individuals. *Psychiatry Research*, 243(1), 61-70.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.04.107>
- William, C., & Riyanto, S. (2020). Lloyalty and Leadership Styles in Generation X and Gneration Y in the Company. *International Journal of Current Science and Multidisciplinary Research*, 3(5), 133-140. Obtenido de www.ijcsmr.in
- Zea-Silva, L. (2016). Algunas perspectivas conceptuales sobre didácticas, estrategias, secuencia y secuencia didáctica digital. En R. Florez Romero, J. A. Castro Martínez, N. Arias Velandia, D. P. Gómez Muñoz, D. Galvis Vásquez, L. F. Acuña Beltrán, . . . L. Rojas Benavides, *Aprendizaje, mediación y cogniciones en la escuela: Una mirada desde la investigación en Instituciones educativas del Distrito Capital* (págs. 133-143). Bogotá, Colombia: Taller de Edición Rocca S.A.
- Zúñiga, J. (2015). *Inteligencia emocional para el liderazgo*. Bloomington USA: Palibrio.

Anexos

Anexo A. Solicitud y Autorización para realizar el Proyecto de Investigación en la Escuela Normal Superior Oiba ENSO

Revisado
[Firma]

Oiba Santander, 21 de julio del 2020

Señor rector

Iván Alirio Suarez Jaimes
Escuela Normal Superior Oiba
Oiba

Cordial saludo.

Por medio de la presente y de forma respetuosa, solicito su autorización para realizar en la institución la intervención pedagógica del proyecto de investigación titulado **Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes de grado sexto en la Escuela Normal Superior Oiba**. Dicho proyecto tiene como finalidad proponer una serie de actividades enfocadas en distintas competencias como autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales, con el propósito de evaluar su impacto en la inteligencia emocional de los educandos de este grado en la institución; para tal fin, se diseñará una secuencia didáctica estructurada y flexibilizada de acuerdo con las problemáticas actuales a las que nos enfrentamos a nivel mundial a causa del COVID-19.

Este proyecto se presenta como requisito de grado para obtener el título de Magister en Educación.

Agradezco de antemano su atención y colaboración, quedo atenta a su respuesta.

[Firma]
Natalia Gómez Santamaría
CC. 1022977792
Estudiante de Maestría en Educación
Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO



ESCUELA NORMAL SUPERIOR OIBA
Resolución de Aprobación No. 19465 de diciembre 15 de 2017,
de la Secretaría de Educación de Santander y
Autorizada por el Ministerio de Educación Nacional
Para el Funcionamiento del Programa de Formación Complementaria,
Según Resolución 1492 del 7 de febrero de 2019,
Naturaleza: Oficial. Carácter: Mixto
Código DANE No. 16850000218 Código ICFES: 014951
NIT. 890212320- 1

Oiba, 27 de julio del 2020

Licenciada
NATALIA GÓMEZ SANTAMARÍA
Docente Escuela Normal Superior Oiba
La Ciudad

Atento saludo

Atendiendo a su solicitud, esta oficina autoriza para que realice con los estudiantes de la institución la intervención de su proyecto de investigación **Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes del grado sexto en la Escuela Normal Superior Oiba**, ya que manifiesta que es requisito para obtener el título como Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO.

Cordialmente

Esp. IVÁN ALIRIO SUÁREZ JAIMES
CC. 13.921.629 de Málaga, Santander
Rector ENSO



Oiba Santander, 14 de agosto del 2020

Señor rector

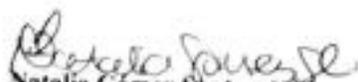
Iván Alirio Suárez Jaimes
Escuela Normal Superior Oiba
Oiba

Cordial saludo,

Por medio de la presente y de forma respetuosa, solicito su autorización para realizar en la institución la intervención pedagógica del proyecto de investigación titulado **Fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba**. Dicho proyecto tiene como finalidad proponer una serie de actividades enfocadas en distintas competencias como autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales, con el propósito de evaluar su impacto en la inteligencia emocional de los educandos de este grado en la institución, para tal fin, se diseñará una secuencia didáctica estructurada y flexibilizada de acuerdo con las problemáticas actuales a las que nos enfrentamos a nivel mundial a causa del COVID 19

Este proyecto se presenta como requisito de grado para obtener el título de Magister en Educación.

Agradezco de antemano su atención y colaboración, quedo atenta a su respuesta.


Natalia Gómez Santamaría

CC. 1022977792

Estudiante de Maestría en Educación
Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO



ESCUELA NORMAL SUPERIOR OIBA
Resolución de Aprobación No. 19465 de diciembre 15 de 2017,
de la Secretaría de Educación de Santander y
Autorizada por el Ministerio de Educación Nacional
Para el Funcionamiento del Programa de Formación Complementaria,
Según Resolución 1482 del 7 de febrero de 2019,
Naturaleza: Oficial, Carácter: Mixto
Código DANE No. 16850000218 Código ICFES: 014951
NIT. 890212320-1

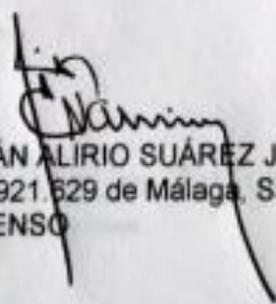
Oiba, 09 de septiembre 2020

Licenciada
NATALIA GÓMEZ SANTAMARÍA
Docente Escuela Normal Superior Oiba
La Ciudad

Atento saludo

Atendiendo a su solicitud, esta oficina autoriza para que realice con los estudiantes de la institución la intervención de su proyecto de investigación **Fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba**, ya que manifiesta que es requisito para obtener el título como Magister en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO.

Cordialmente


Esp. IVÁN ALIRIO SUÁREZ JAIMES
CC. 13.921.629 de Málaga, Santander
Rector ENSO

Forjando Maestros para Una Colombia Grande
Celular: 3004315075 - 3182476235 - 3125809168
Calle 9 No. 6-05
Correo: enso1960@hotmail.com

Anexo B. Cuestionario Inteligencia Emocional - Diagnóstico (Corregido)CUESTIONARIO INTELIGENCIA EMOCIONAL
DIAGNÓSTICO

Género: Masculino _____ Femenino _____

El siguiente cuestionario busca indagar tus conocimientos previos respecto a la inteligencia emocional. Toma el tiempo necesario para responder las siguientes preguntas. Es necesario que tengas en cuenta que tus respuestas no afectarán de ninguna manera tus calificaciones.

1. Según tu comprensión ¿Qué entiendes por inteligencia emocional?

2. Según tu comprensión ¿Cuáles crees que son las características que debe tener una persona inteligente emocionalmente? Enumera las primeras tres en el orden de importancia que tienen para ti.

- a. _____

- b. _____

- c. _____

3. Según tus comportamientos diarios ¿Te consideras una persona inteligente emocionalmente? ¿Por qué?

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo C. Formato Notas de Campo

Institución educativa	
Lugar	Fecha
Profesor/observador	
Actividad	
Sesión	
Tema	
Características del contexto – ambiente y participantes	
Situaciones representativas observadas	
Comentarios de observador (CO)	

Anexo D. Ficha de Análisis Documental

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Código del participante: _____

Género: Masculino ___ / Femenino: ___

ÍTEM	SÍ	NO	¿Cómo se evidencia?
1. El estudiante reconoce sus propias emociones y las causas que las generan.			
2. El estudiante puede controlar sus emociones			
3. El estudiante reconoce la importancia de controlar la expresión de sus emociones.			
4. El estudiante reconoce y expresa las causas de su propia motivación.			
5. El estudiante demuestra perseverancia, compromiso y dedicación en el desarrollo de actividades.			
6. El estudiante reconoce qué es la empatía			
7. El estudiante enuncia situaciones en las que ha actuado de manera empática			
8. El estudiante propone alternativas de solución ante problemáticas de sus semejantes.			
9. El estudiante reconoce la importancia de la comunicación en las relaciones humanas.			
10. El estudiante propone alternativas de solución de conflictos.			
11. El estudiante considera importante el trabajo colaborativo o en equipo.			

Anexo E. Cuestionario Final de Inteligencia Emocional

CUESTIONARIO FINAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Género: Masculino _____ Femenino _____

El siguiente cuestionario busca indagar sobre tus conocimientos adquiridos a partir de las actividades propuestas respecto a la inteligencia emocional. Toma el tiempo necesario para responder las siguientes preguntas. Debes tener en cuenta que tus respuestas no afectarán de ninguna manera tus calificaciones. **¡Gracias por tu participación!**

1. De acuerdo con los conocimientos adquiridos, en la actualidad ¿se te facilita reconocer o identificar tus propias emociones? escribe un ejemplo para justificar tu respuesta.

2. ¿Te resulta fácil ser honesto contigo mismo, respecto a tus propias emociones? ¿por qué?

3. En tu vida cotidiana ¿regularmente controlas tus propias emociones? utiliza un ejemplo para justificar tu respuesta.

4. De acuerdo con tu experiencia cotidiana, ¿consideras que es importante que expreses tus emociones de manera adecuada? ¿por qué?

5. En estos momentos, a pesar de las dificultades que estamos viviendo ¿Te sientes motivado a realizar tus actividades académicas? Justifica tu respuesta _____

6. ¿Cuál de los siguientes aspectos consideras que es más importante y cuál crees que es menos importante para ti al relacionarte con las demás personas? Justifica tu respuesta.

- a. Ayudar a los demás cuando lo necesitan.
- b. Escuchar a los demás cuando es necesario.
- c. Aceptar a los demás a pesar de sus dificultades o limitaciones.

7. ¿Cuál de los siguientes aspectos consideras que es más importante y cuál crees que es menos importante para mantener relaciones sociales adecuadas? Justifica tu respuesta.

- a. Comunicarse adecuadamente
- b. Solucionar los conflictos de manera pacífica sin recurrir a la violencia.
- c. Trabajar en equipo con el objetivo de alcanzar metas en común

Anexo F. Validación de Expertos

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION

Estimado Validador:

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar el cuestionario anexo, el cual será aplicado a **estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba**.

seleccionada, por cuanto considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad.

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulado: **Fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba**

esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el título de **Magíster en Educación**.

Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte

CUESTIONARIO INTELIGENCIA EMOCIONAL - DIAGNÓSTICO

Género: Masculino_____

Femenino_____

El siguiente cuestionario busca indagar sus conocimientos previos respecto a la inteligencia emocional. Tómese el tiempo necesario para responder las siguientes preguntas. Tenga en cuenta que sus respuestas no afectarán de ninguna manera sus calificaciones.

1. ¿Qué entiende por inteligencia emocional?

2. ¿Cuáles son las características que debe tener una persona inteligente emocionalmente? Enumérelas en orden de importancia.

A. _____

B. _____

C. _____

3. ¿Considera que es una persona inteligente emocionalmente? ¿Por qué? Justifique su respuesta. _____

¡Muchas gracias por su participación!

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUMENTO A: CUESTIONARIO INTELIGENCIA EMOCIONAL – DIAGNÓSTICO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / **B**= Bueno / **M**= Mejorar / **X**= Eliminar / **C**= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	a	b	c	d	e	
1	E						
2	E						
3	E						

Evaluado por:

Nombre y Apellido:

Ervinia González Robles
 c.c.: 63345832 Firma: *Ervinia G. Robles*

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

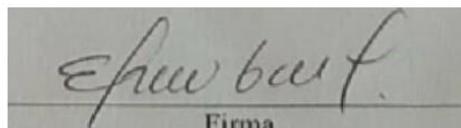
Yo, Elvinia González Robles, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 63.345.832, de profesión Psicóloga, ejerciendo actualmente como Orientadora Escolar, en la Institución Educativa Oficial Diversificado – Chía.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (Cuestionario inteligencia emocional - diagnóstico), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la Escuela Normal Superior Oiba.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 22 días del mes de agosto del 2020



Firma

INSTRUMENTO B

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

LISTA DE CHEQUEO

Código del participante: _____

Género: Masculino ___ / Femenino: ___

ÍTEM	SÍ	NO	¿Cómo se evidencia?
1. El estudiante reconoce sus propias emociones y las causas que las generan.			
2. El estudiante puede controlar sus emociones			
3. El estudiante reconoce la importancia de controlar la expresión de sus emociones.			
4. El estudiante reconoce y expresa las causas de su propia motivación.			
5. El estudiante demuestra perseverancia, compromiso y dedicación en el desarrollo de actividades.			
6. El estudiante reconoce qué es la empatía			
7. El estudiante enuncia situaciones en las que ha actuado de manera empática			
8. El estudiante propone alternativas de solución ante problemáticas de sus semejantes.			
9. El estudiante reconoce la importancia de la comunicación en las relaciones humanas.			
10. El estudiante propone alternativas de solución de conflictos.			
11. El estudiante considera importante el trabajo colaborativo o en equipo.			

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUMENTO B: FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL LISTA DE CHEQUEO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

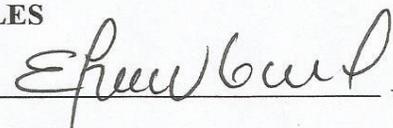
PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	a	b	C	D	E	
1	E						
2	E						
3	E						
4	E						
5	E						
6	E						
7	E						
8	E						
9	E						
10	E						
11	E						

Evaluated por:

Nombre y Apellido:

ELVINIA GONZALEZ ROBLES

C.C.: 63345832 Firma:



Elvinia González Robles
Orientadora I.E.O. Diversificada

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, ELVINIA GONZALEZ ROBLES, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 63345832, de BUCARAMANGA profesión PSOCÓLOGA, ejerciendo actualmente como ORIENTADORA ESCOLAR, en la Institución Educativa Oficial Diversificado

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (Ficha de análisis documental – Lista de chequeo), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la Escuela Normal Superior Oiba - ENSO.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 19 días del mes de septiembre del 2020


Firma

Elvinia González Robles
Orientadora I.E.O. Diversificado

INSTRUMENTO C

CUESTIONARIO FINAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Género: Masculino _____

Femenino _____

El siguiente cuestionario busca indagar sobre tus conocimientos adquiridos a partir de las actividades propuestas respecto a la inteligencia emocional. Toma el tiempo necesario para responder las siguientes preguntas. Debes tener en cuenta que tus respuestas no afectarán de ninguna manera tus calificaciones. **¡Gracias por tu participación!**

1. De acuerdo con los conocimientos adquiridos, en la actualidad ¿se te facilita reconocer o identificar tus propias emociones? escribe un ejemplo para justificar tu respuesta.

2. ¿Te resulta fácil ser honesto contigo mismo, respecto a tus propias emociones? ¿por qué?

3. En tu vida cotidiana ¿regularmente controlas tus propias emociones? utiliza un ejemplo para justificar tu respuesta.

4. De acuerdo con tu experiencia cotidiana, ¿consideras que es importante que expreses tus emociones de manera adecuada? ¿por qué? _____

5. En estos momentos, a pesar de las dificultades que estamos viviendo ¿Te sientes motivado a realizar tus actividades académicas? Justifica tu respuesta

6. ¿Cuál de los siguientes aspectos consideras que es más importante y cuál crees que es menos importante para ti al relacionarte con las demás personas? Justifica tu respuesta.
- a. Ayudar a los demás cuando lo necesitan.
 - b. Escuchar a los demás cuando es necesario.
 - c. Aceptar a los demás a pesar de sus dificultades o limitaciones.

7. ¿Cuál de los siguientes aspectos consideras que es más importante y cuál crees que es menos importante para mantener relaciones sociales adecuadas? Justifica tu respuesta.
- a. Comunicarse adecuadamente
 - b. Solucionar los conflictos de manera pacífica sin recurrir a la violencia.
 - c. Trabajar en equipo con el objetivo de alcanzar metas en común

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUMENTO C: CUESTIONARIO FINAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	a	b	C	D	E	
1	E						
2	E						
3	E						
4	E						
5	E						
6	E						
7	E						

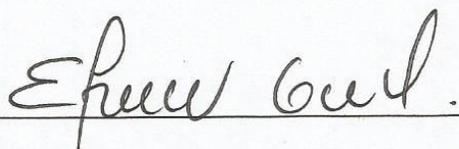
Evaluated por:

Nombre y Apellido:

ELVINIA GONZALEZ ROBLES

C.C.: 63345832

Firma:



*Elvinia González Robles
Orientadora I.E.O. Diversificado*

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, ELVINIA GONZALEZ ROBLES, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 63345832, de BUCARAMANGA profesión PSICÓLOGA, ejerciendo actualmente como ORIENTADORA ESCOLAR, en la Institución Educativa Oficial Diversificado.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (Cuestionario final de inteligencia emocional), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la Escuela Normal Superior Oiba - ENSO.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En BOGOTÁ, a los 19 días del mes de SEPTIEMBRE del 2020


Firma
Elvinia González Robles
Orientadora I.E.O. Diversificado

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

Experto 1:

Nombre completo: ELVINIA GONZALEZ ROBLES

Cargo: ORIENTADORA ESCOLAR

Institución: I.E.O. DIVERSIFICADO - CHÍA



Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

2014: Investigación sobre “fortalecimiento de valores morales en niñas infractoras menores de OPAN – Madrid (Cundinamarca)”.

2014: Subdirectora del Gimnasio de Educación Especial Federico Froebbel – Cajicá

2016: Orientadora Escolar y Docente de la Escuela Normal Superior Oiba (Oiba-Santander)

2017: Asesora de tesis de grado para obtener el título de Normalista Superior, “Didáctica y Atención; estudio de caso”.

2018: Investigación “Análisis de los contexto socioeconómico e intrafamiliar de los estudiantes del PFC de la Escuela Normal Superior Oiba, para identificar su influencia en el rendimiento académico”.

2019: Orientadora Escolar I.E.O. Diversificado Chía.

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION

Estimado Validador

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar el cuestionario anexo, el cual será aplicado a **estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba.**

seleccionada, por cuanto considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad.

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulado: **Fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba**

esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el título de **Magíster en Educación.**

Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte

CUESTIONARIO INTELIGENCIA EMOCIONAL

DIAGNÓSTICO

Género: Masculino_____

Femenino_____

El siguiente cuestionario busca indagar sus conocimientos previos respecto a la inteligencia emocional. Tómese el tiempo necesario para responder las siguientes preguntas. Tenga en cuenta que sus respuestas no afectarán de ninguna manera sus calificaciones.

1. ¿Qué entiende por inteligencia emocional?

1. ¿Cuáles son las características que debe tener una persona inteligente emocionalmente?

Enumérelas en orden de importancia.

A. _____

B. _____

C. _____

2. ¿Considera que es una persona inteligente emocionalmente? ¿Por qué? Justifique su respuesta.

¡Muchas gracias por su participación!

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

Instrumento A: CUESTIONARIO INTELIGENCIA EMOCIONAL – DIAGNÓSTICO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / **B**= Bueno / **M**= Mejorar / **X**= Eliminar / **C**= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	a	b	c	d	e	
1	M						Debería colocar opciones de respuesta para delimitar más la información.
2							
3							

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Luz Angela Vega Vargas

C.C.: 63368996


Firma

Firma:

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

o, Luz Angela Vega Vargas, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 63 369 996 de Bucaramanga, de profesión docente, ejerciendo actualmente como docente de aula, en la Institución Escuela Normal Superior Oiba.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (Cuestionario inteligencia emocional - diagnóstico), a los efectos de su aplicación al personal que labora en el grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Oiba, Santander, a los 24 días del mes de agosto del 2020


Firma

INSTRUMENTO B

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

LISTA DE CHEQUEO

Código del participante: _____

Género: Masculino ___ / Femenino: ___

ÍTEM	SÍ	NO	¿Cómo se evidencia?
1. El estudiante reconoce sus propias emociones y las causas que las generan.			
2. El estudiante puede controlar sus emociones			
3. El estudiante reconoce la importancia de controlar la expresión de sus emociones.			
4. El estudiante reconoce y expresa las causas de su propia motivación.			
5. El estudiante demuestra perseverancia, compromiso y dedicación en el desarrollo de actividades.			
6. El estudiante reconoce qué es la empatía			
7. El estudiante enuncia situaciones en las que ha actuado de manera empática			
8. El estudiante propone alternativas de solución ante problemáticas de sus semejantes.			
9. El estudiante reconoce la importancia de la comunicación en las relaciones humanas.			
10. El estudiante propone alternativas de solución de conflictos.			
11. El estudiante considera importante el trabajo colaborativo o en equipo.			

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUMENTO B: FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

LISTA DE CHEQUEO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / **B**= Bueno / **M**= Mejorar / **X**= Eliminar / **C**= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	a	b	c	d	e	
1	E						
2	E						
3	E						
4	E						
5	E						
6	E						
7	E						
8	E						
9	E						
10	E						
11	E						

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Luz Angela Vega Vargas

C.C.: 63368996



Firma:

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Luz Angela Vega Vargas, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 63368996, de profesión Docente, ejerciendo actualmente como docente de aula, en la Institución Escuela Normal Superior Oiba.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (Ficha de análisis documental – Lista de chequeo), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la Escuela Normal Superior Oiba - ENSO.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Oiba, Santander , a los dieciocho (18) días del mes de septiembre del año 2020



Firma

INSTRUMENTO C

CUESTIONARIO FINAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Género: Masculino _____ Femenino _____

El siguiente cuestionario busca indagar sobre tus conocimientos adquiridos a partir de las actividades propuestas respecto a la inteligencia emocional. Toma el tiempo necesario para responder las siguientes preguntas. Debes tener en cuenta que tus respuestas no afectarán de ninguna manera tus calificaciones. **¡Gracias por tu participación!**

1. De acuerdo con los conocimientos adquiridos, en la actualidad ¿se te facilita reconocer o identificar tus propias emociones? escribe un ejemplo para justificar tu respuesta.

2. ¿Te resulta fácil ser honesto contigo mismo, respecto a tus propias emociones? ¿por qué?

3. En tu vida cotidiana ¿regularmente controlas tus propias emociones? utiliza un ejemplo para justificar tu respuesta.

4. De acuerdo con tu experiencia cotidiana, ¿consideras que es importante que expreses tus emociones de manera adecuada? ¿por qué?

5. En estos momentos, a pesar de las dificultades que estamos viviendo ¿Te sientes motivado a realizar tus actividades académicas? Justifica tu respuesta _____

6. ¿Cuál de los siguientes aspectos consideras que es más importante y cuál crees que es menos importante para ti al relacionarte con las demás personas? Justifica tu respuesta.

a. Ayudar a los demás cuando lo necesitan.

b. Escuchar a los demás cuando es necesario.

c. Aceptar a los demás a pesar de sus dificultades o limitaciones.

7. ¿Cuál de los siguientes aspectos consideras que es más importante y cuál crees que es menos importante para mantener relaciones sociales adecuadas? Justifica tu respuesta.

a. Comunicarse adecuadamente

b. Solucionar los conflictos de manera pacífica sin recurrir a la violencia.

c. Trabajar en equipo con el objetivo de alcanzar metas en común

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUMENTO C: CUESTIONARIO FINAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / **B**= Bueno / **M**= Mejorar / **X**= Eliminar / **C**= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	a	b	c	d	e	
1	E						
2	E						
3	E						
4	E						
5	E						
6	E						
7	E						

Evaluated por:

Nombre y Apellido: Luz Angela Vega Vargas

C.C.: 63368996

 Firma:

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Luz Angela Vega Vargas, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 63368996, de profesión Docente, ejerciendo actualmente como docente de aula, en la Institución Escuela Normal Superior Oiba.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (Cuestionario final de inteligencia emocional), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la Escuela Normal Superior Oiba - ENSO.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Oiba, Santander , a los dieciocho (18) días del mes de septiembre del año 2020



Firma

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

Experto 2:

Nombre completo: Luz Angela Vega Vargas

Cargo: Docente de aula

Institución: Escuela Normal Superior Oiba



Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Perfil profesional:

Bachiller pedagógico, Normalista Superior, Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Con maestría en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación.

He laborado desde hace 15 años como docente de aula, primero con la metodología Escuela Nueva en el área rural y luego en la básica secundaria y media en la Escuela Normal Superior Oiba. Desde hace 10 años he orientado algunas de las áreas en el Programa de Formación Complementaria. Así mismo se han acompañado algunos proyectos de investigación en estos estudiantes para optar por el título de Normalista Superior.

Trayectoria en procesos de investigación: Elaboré una investigación denominada: Análisis del posible mejoramiento de la práctica educativa de futuros docentes, al implementar ambientes personales virtuales de aprendizaje en su proceso formativo como estudiantes normalistas.

Asesoría de tres proyectos de investigación a estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Oiba:

Portachuelo como un Referente de Idiosincrasia Oibana. 2018-2019

La lectura es la clave para abrir las puertas al conocimiento en nuestros niños. Año 2015-2016.

La actuación en el fortalecimiento de la competencia oral. 2013-2014

Tutora de Investigación desde hace tres años en la misma institución.

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION

Estimado Validador:

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar el cuestionario anexo, el cual será aplicado a **estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba.**

seleccionada, por cuanto considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad.

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulado: **Fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior Oiba**

esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el título de **Magíster en Educación.**

Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

CUESTIONARIO INTELIGENCIA EMOCIONAL
DIAGNÓSTICO

Género: Masculino _____

Femenino _____

El siguiente cuestionario busca indagar sus conocimientos previos respecto a la inteligencia emocional. Tómese el tiempo necesario para responder las siguientes preguntas. Tenga en cuenta que sus respuestas no afectarán de ninguna manera sus calificaciones.

1. ¿Qué entiende por inteligencia emocional?

Comentado [UdW1]: Se podría utilizar la afirmación comprender.

2. ¿Cuáles son las características que debe tener una persona inteligente emocionalmente? Enumérelas en orden de importancia.

A. _____

B. _____

C. _____

Comentado [UdW2]: Aquí lo que se mide es percepción o una opinión. Porque creo yo van a salir muchas categorías.

Comentado [UdW3]: Al definir solo 3 opciones pone de manifiesto que se debe colocar solo 3?

3. ¿Considera que es una persona inteligente emocionalmente? ¿Por qué? Justifique su respuesta.

Comentado [UdW4]: Yo sugeriría de acuerdo a sus comportamiento diarios, o incluir la diferencias entre actitudes, pensamientos y comportamientos.

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

Instrumento A: CUESTIONARIO INTELIGENCIA EMOCIONAL – DIAGNÓSTICO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

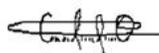
PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	a	b	c	d	e	
1	M						Se podría utilizar la afirmación comprender.
2	M						Aquí lo que se mide es percepción o una opinión. Porque creo yo van a salir muchas categorías
3	M						Yo sugeriría de acuerdo a su comportamiento diario, o incluir las diferencias entre actitudes, pensamientos y comportamientos.

Evaluado por:

Nombre y Apellido: César Augusto Agudelo Oses

C.C.: 1.032.406.167,

Firma:



IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, César Augusto Agudelo Oses, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 1.032.406.167, de profesión Psicólogo, ejerciendo actualmente como Psicólogo Líder de Bienestar, en la Institución: Secretaría de Educación de Chía

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (Cuestionario inteligencia emocional - diagnóstico), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la Escuela Normal Superior Oiba.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			X	

En Bogotá, a los 24 días del mes de agosto del 2020



Firma

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

Experto 3:

Nombre completo: César Augusto Agudelo Oses

Cargo: Líder de Bienestar

Institución: Secretaría de Educación.



Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Psicólogo, Magister en Educación con formación en las líneas de aprendizaje, sistémico, ciudadanía, inteligencia emocional y políticas públicas de juventud e infancia.

Con experiencia en investigación e intervención en el campo de la educación, y experiencia laboral en: asesoría, terapia psicológica familiar y de pareja con más 1200 de horas de atención, trabajo con grupos de poblaciones vulnerables, compromiso en equipos interdisciplinarios y docencia universitaria.

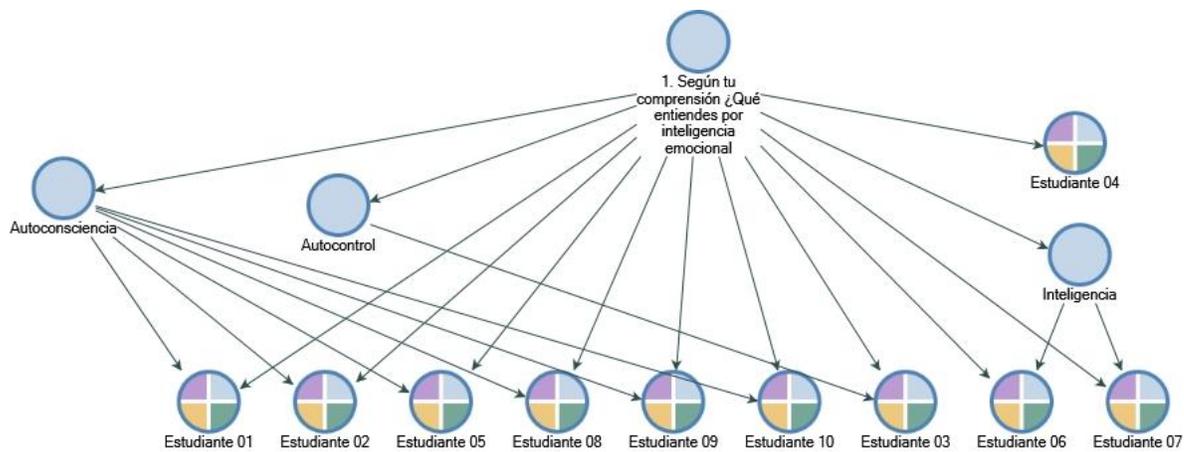
Experiencia en manejo de software de sistematización de datos cualitativos, cuantitativos y navegadores, con fortalezas en la comprensión y producción de textos científicos. Profesional con capacidad de analizar y dar solución a problemáticas psicosociales en contextos social-comunitarios y educativos con énfasis en la comunicación noviolenta.

Magister en Educación: Tesis Meritoria (La inteligencia emocional en la Gestión Educativa para una cultura institucional del Calidad de vida laboral).

Anexo G. Categorización de resultados de la totalidad de la muestra al aplicar el Cuestionario Inteligencia Emocional – Diagnóstico

PRESBITEROS Y ASISTENTES SOCIALES		SUBCATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LOS RESULTADOS A LA PRESBITERÍA Y ASISTENTES SOCIALES						
		A. 1. Cuidado con los sentimientos. ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional?	B. Autoconciencia	C. Autoconciencia	H. Empatía	I. Habilidades sociales	J. Manejo de las emociones	
1. Muestra de	1. Muestra de	¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional?						
2. Muestra de	2. Muestra de	¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional?						
3. Muestra de	3. Muestra de	¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional?						
4. Muestra de	4. Muestra de	¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional?						
5. Muestra de	5. Muestra de	¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional?						
6. Muestra de	6. Muestra de	¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional?						
7. Muestra de	7. Muestra de	¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional?						
8. Muestra de	8. Muestra de	¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional?						
9. Muestra de	9. Muestra de	¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional?						
10. Muestra de	10. Muestra de	¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional? ¿Cuidas tus sentimientos por inteligencia emocional?						

Anexo H. Percepciones Respecto a la IE en general a partir del Cuestionario Inteligencia Emocional – Diagnóstico



Anexo I. Delimitaciones Institucionales Relevantes para el Trabajo en Casa con los Estudiantes de la ENSO

Fecha de expedición del documento	Indicaciones relevantes respecto al trabajo en casa con los estudiantes
ENSO (abril 01 del 2020). Indicaciones trabajo independiente.	<p style="text-align: center;">La coordinación estipula que:</p> <p style="text-align: center;">El trabajo a realizar por los docentes es el diseño de guías, talleres o actividades de manera flexible, sin sobre cargar a los estudiantes, y el acompañamiento (p.1).</p> <p>No se trata de solo entregar la guía, taller o actividad y desentendernos del proceso del estudiante, debemos estar al pendiente de las inquietudes que puedan suceder. La comunicación será más importante ahora que nunca (p.1). Las actividades a realizar por el estudiante deben ser posibles de realizar con los elementos que él cuente, así pues los videos y lecturas que no puedan ser enviados por WhatsApp por su tamaño se debe dejar el link o URL y debe ser opcional, de refuerzo para aquellos que si puedan tener acceso a ellos.</p> <p>Se debe enviar a los estudiantes en una primera comunicación con ellos los parámetros de lo que se hará, cómo se hará, cómo se recibirá y cómo se evaluará de una manera clara. 8. Esto es nuevo para todos así que se debe tener paciencia con nosotros mismo, con nuestros estudiantes y padres de familia. 9. Los padres de familia o acudientes son parte fundamental en este proceso de trabajo independiente pues deben brindar los espacios en el hogar para el desarrollo de este trabajo. Su ayuda va a ser directa: colaborando, indicando y resolviendo dudas que tengan los estudiantes, para aquellos padres con un buen nivel de escolaridad. Indirecta: para aquellos padres cuyo nivel de escolaridad es bajo o nulo, pero deben estar pendientes que su hijo o acudido cumpla con sus horas de estudio.</p> <p>Debemos ser muy positivos ante las dificultades que se presenten, ser proactivos y propositivos pues ni el MEN, ni la SED, ni la ENSO estábamos preparados para esto.</p> <p>La evaluación debe ser flexible y de retroalimentación, teniendo en cuenta la participación de los estudiantes y lo que logren avanzar en los diferentes desempeños propuestos a desarrollar en los talleres, guías y demás actividades independientes.</p>
ENSO (abril 20 del 2020). Directrices institucionales por parte de rectoría	<p>Atendiendo el contexto, el estrato socioeconómico, la ruralidad entre otros aspectos de nuestros estudiantes que no tienen un computador, pero si la gran mayoría de ellos o sus acudientes manejan celulares, donde tienen datos para redes sociales, considero más fácil la comunicación por WhatsApp</p> <p>Para los estudiantes de básica primaria y secundaria que no dispongan del celular, ni sus padres de familia o acudientes, la institución asumirá el costo de las fotocopias, como otra alternativa de trabajo. La evaluación de los estudiantes debe ser flexible, motivante, valorando el esfuerzo de los educandos en el proceso.</p>

ENSO (abril 20 del 2020). Sobre fotocopias.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las guías deben estar adecuadas para un mes de trabajo desde el 27 de abril al 28 de mayo. 2. Las áreas básicas deberán tener una extensión de máximo tres páginas y las demás de una página. 3. Cada docente enviará al correo de coordinación a más tardar el viernes 1 de mayo sus guías respectivas para armar los paquetes por grado y enviarlos a secretaría.
ENSO (mayo 22 del 2020). Sobre las actividades	<p>El objetivo es que las guías de materias básicas tengan una extensión de máximo seis páginas para el mes en donde es importante indicar, si hay varias entregas, las fechas de estas entregas. Esta guía es la misma para TODOS los estudiantes. El objetivo es entregar una sola guía por materia al mes para todos los estudiantes. (sobre esta se ha organizado la secuencia a fin de mantener la uniformidad con lo planteado por la institución).</p>
ENSO (junio 22 del 2020). Sobre la estructura del material a entregar a los estudiantes	<p>La secuencia didáctica se articuló haciendo uso del formato propuesto por la institución. Adicionalmente, considerando que el límite máximo de páginas es de 6 y que deben plantearse actividades sencillas para realizar por los estudiantes con el apoyo de sus padres como institución social primaria. Por supuesto con la debida retroalimentación del docente cada vez que el estudiante hace sus entregas o se comunica para expresar sus dudas e inquietudes respecto a las actividades. De acuerdo con el horario de clases, con los estudiantes del grado sexto se tienen las siguientes horas semanales Lunes: 10: 45 a 12: 45 (2 horas) Miércoles: 10: 45 a 12: 45 (2 horas) Jueves: 8: 15 a 9: 15 y 9: 45 a 10: 45 (2 horas)</p>

Anexo J. Secuencia Didáctica Propuesta a partir de las Delimitaciones Institucionales

SOY INTELIGENTE CON MIS EMOCIONES

EJE TEMÁTICO: La inteligencia emocional: Soy inteligente con mis emociones

Abordaje de las habilidades de lectura y escritura a través de la comprensión y producción de distintos tipos de textos.

SUB EJE TEMÁTICO: Comprensión de lectura, producción de textos breves, el origen de las palabras, el diario, el monólogo y la carta.

DESEMPEÑOS

1. Identifica qué son las emociones y qué es la inteligencia emocional.
2. Reconoce la importancia de expresar sus emociones a través de distintos textos (el diario, el monólogo y la carta) y de controlar sus emociones para relacionarse adecuadamente con los demás.
3. Establece procesos de diálogo con sus familiares y produce textos breves en los que manifiesta sus emociones de manera clara y coherente.

METODOLOGIA

Trabajo independiente y asesoría telefónica, así como a través de internet, correo electrónico o vía WhatsApp.

CONTENIDOS

La inteligencia emocional

Las emociones pueden entenderse como estados internos que implican reacciones automáticas y ayudan a que nos adaptemos al medio en el que nos encontramos. Las emociones se caracterizan por ser intensas y porque su duración no es muy extensa en el tiempo. Seguramente algunas veces has sentido alegría, tristeza, miedo, rabia, asco o sorpresa; pues bien, todas estas son emociones.

Para que los seres humanos tengan un adecuado comportamiento social, es importante que aprendan a gestionar sus propias emociones. Es aquí donde podemos decir que la inteligencia emocional es importante.

Una persona puede considerarse inteligente en términos emocionales si está en capacidad de identificar, evaluar y gestionar sus emociones y las de los demás. Es decir, que la inteligencia emocional implica diversas habilidades como¹:

¹ Referencia: Serrat, O. (2017). Understanding and Developing Emotional Intelligence. En O. Serrat, *Knowledge Solutions* (pp. 329-339). Singapore: Springer.

- El autoconocimiento: relacionado con la capacidad que tenemos para identificar nuestras emociones, capacidades, valores y actitudes, así como el impacto que estos tienen en las demás personas.
- El autocontrol: definido como la capacidad de controlar nuestras emociones y las reacciones que se originan a partir de ellas.
- La motivación: entendida como las preferencias de cada persona y la capacidad de tomar decisiones a partir de ellas, para alcanzar nuestras metas, tomar la iniciativa y esforzarnos a pesar de las dificultades.
- La empatía: relacionada con la capacidad de ponernos en el lugar del otro e intentar entender lo que piensa y siente.
- Las habilidades sociales, que son la capacidad que tenemos para relacionarnos con los demás. Entre estas habilidades se encuentran: la comunicación, el liderazgo, la solución de conflictos, la cooperación y el trabajo en equipo, entre otras.

Todas estas habilidades contribuyen entre otros aspectos, a que a que nos conozcamos mejor a nosotros mismos, nos pongamos en el lugar de los demás y nos comuniquemos de manera adecuada y respetuosa con ellos.

Tomando en cuenta lo anterior, en la presente guía, además de tratar temáticas propias de la asignatura de lengua castellana, se propone una secuencia de actividades con el objetivo de potenciar tu inteligencia emocional.

El diario²

El diario es un texto cuyo objetivo es la observación y la reflexión. En él, tú como autor escribes hechos de tu propia vida, reflexiones y estados de ánimo. Por esto, en tus escritos pueden predominar las narraciones (o el relato de acciones o hechos), las descripciones (presentación de cualidades, personas, objetos, procesos, etc.) y diálogos (conversaciones producto de recuerdos, sueños o pensamientos del autor). Por lo general, el diario se caracteriza porque se escribe en primera persona (yo) y porque las anotaciones que se hacen en él son breves. En algunas ocasiones, las anotaciones que se hacen en los diarios toman forma de cartas y empiezan generalmente con la frase “*Querido diario*”. Es importante que **en cada anotación que hagas escribas la fecha**, con el propósito de registrar los hechos más significativos y ver cómo evolucionan tus emociones. Las anotaciones no siempre siguen una frecuencia específica, de modo que se pueden realizar todos los días, algunos días, por semanas o por meses, etc.

² Referencia: Adaptado de: Navio Castellano, E., & Suárez Orive, M. (2019). *Lengua castellana y Literatura 3º de la ESO*. Madrid, España: Editex.

¿Recuerdas a Van Gogh? El pintor del que leímos un texto hace algunas semanas, veamos un ejemplo de algunas entradas o notas de su diario.



Ejemplo³: El diario de un hombre que soñaba con pintar
París, 22 de julio de 1878

Querido diario: hoy me siento muy alegre porque pude enviarle una carta a mi hermano Theo. A pesar de las dificultades, mi hermano siempre ha sido importante para mí y me hace sentir muy agradecido el hecho de escribirle una carta para contarle las últimas aventuras que vivimos con mi papá. La felicidad que siento es muy grande porque la semana pasada él me llevó a visitar una escuela de artes y es muy probable que me matricule ahí y pueda aprender nuevas formas de pintar, que es lo que más me gusta hacer. Me siento feliz cuando puedo hacer lo que me apasiona y además, me encanta compartir esta emoción con mi hermano que es el ser que más quiero en el mundo.

París, 25 de julio de 1878

Querido diario:

Hoy me sentí muy triste porque mi mamá no está de acuerdo con que mi papá me lleve a la escuela de arte. Ella piensa que debo estudiar otras cosas que me aseguren un trabajo más adelante. Tengo ganas de llorar porque pintar ha sido siempre mi sueño y no sé cómo convencerla de que es lo que quiero hacer por el resto de mi vida.

París, 04 de agosto de 1878

Querido diario:

Estoy realmente enojado porque en la escuela de arte me pidieron realizar una pintura para evaluar mis habilidades y uno de los jueces que revisó mi trabajo dijo que yo no tengo talento para pintar. ¿Cómo es posible que alguien diga esto? ¡Voy a luchar por ser el mejor pintor del mundo, trabajaré mucho por mejorar mis técnicas y pintar siempre cosas mejores!

El monólogo⁴: es una forma de discurso que se usa en el teatro y consiste en una reflexión o expresión de sentimientos y emociones que un personaje realiza a solas. Aunque el monólogo es un discurso que se realiza de manera individual, este se dirige al público. Hay varios tipos de monólogo, pero algunos de los más comunes son:

El monólogo narrativo que es parte de una obra más extensa en la que un personaje narra un hecho perteneciente a la historia.

³ Elaboración propia.

⁴ Referencia: Adán, O., et al (2016). *Saberes Lenguaje 6*. Bogotá, Colombia: Santillana S.A.

El monólogo interior en el que un personaje expresa de manera fluida sus pensamientos. Estos se caracterizan porque se realizan de manera improvisada, es decir, sin estudio ni preparación.

Ejemplo⁵: La cometa de la discordia

Yo, Carla, tengo que decir que ayer por la tarde estuve con mis amigos jugando a las escondidas y también fuimos a elevar cometa a la montaña más alta de la vereda. Todo iba bien... Sí, somos buenos amigos, no puedo negarlo. Ellos son divertidos la mayor parte del tiempo, los aprecio mucho y disfruto pasar tiempo con ellos cuando nuestros papás nos dejan salir a jugar. Estaba muy emocionada porque hacía mucho tiempo no había un viento tan favorable para elevar cometas, pero todo cambió cuando Felipe hizo trampa en el juego y no aceptó que yo gané. Ni siquiera quiso seguir jugando conmigo porque a él no le gusta perder ¿Cómo es posible que alguien se enoje por un simple juego? Bueno, tampoco quiso prestarme su cometa ¿Por qué no puede compartir las cosas conmigo si se supone que somos amigos? Como él se negó, tomé su cometa sin permiso, entonces empezó a perseguirme por todas partes, hasta que me alcanzó, me hizo caer y recuperó su hermosa cometa de colores. Me enojé mucho, estaba indecisa porque en realidad aprecio a Felipe, pero no dudé mucho y le grité que él no sabía lo que significaba la amistad, que no merecía ser mi amigo y que lo mejor que podía hacer era no volver a jugar conmigo. Él me hizo gestos y se fue a jugar con los otros niños, con mis otros amigos, mientras yo me quedé llorando porque me sentí triste y sola.



Ya que lo pienso con más calma, me pregunto ¿debí reflexionar antes de decirle todas esas cosas a Felipe? ¿debí tomar su cometa sin pedirle permiso? ¿por qué lo grité? Definitivamente, debí expresarme de una mejor manera. No fue para nada bueno que tomara sus cosas, tampoco debí juzgarlo, quizá por eso reaccionó de una manera agresiva conmigo. ¿Ahora qué debo hacer? Este es un problema serio, necesito buscar soluciones.

La carta⁶: es un escrito que un emisor (persona que escribe) envía a un receptor, es decir otra persona (quien recibe el texto), con el objetivo de comunicarse. En esta oportunidad, hablaremos de **la carta personal**, que consiste en un texto compartido por dos personas que tienen una relación muy cercana, puede ser familiar o de amistad.

⁵ Elaboración propia.

⁶ Referencia: Tomado y adaptado de: Calvo, M., García-Pomareda, J., y Zambrano, R. (2007). *Taller de Lengua y Literatura I*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

Características de la carta personal:

- Debes escribir la carta y el sobre a mano.
- El papel en que escribas la carta puedes elegirlo con libertad, puede ser blanco o de colores.
- En la parte superior de tu carta debes escribir el lugar desde donde escribes y la fecha en la que lo haces.
- **El texto de la carta** es la parte de mayor libertad, en el que reflejas tu personalidad y todo aquello que deseas comunicar.
- Lo primero que debes incluir es el saludo.
- Luego, debes exponer el tema de tu carta. Recuerda que cuando escribimos, siempre tenemos un propósito, ya sea expresar nuestras emociones, contar un suceso o explicar algo.
- Posteriormente, debes despedirte. Para ello, existen las denominadas **fórmulas de despedida**, ente las que se encuentran: un abrazo, con cariño, hasta la próxima, etc.
- Por último, debes incluir tu firma (solo el nombre). Por ejemplo: Juan, Karen, Daniela, Carol, etc.
- Además de lo anterior, las cartas en algunas ocasiones incluyen una **postdata** que consiste en un mensaje corto que se añade después de la firma con el propósito de incluir información que el escritor olvidó mencionar en el texto de su carta.

Ejemplo: ¿Cuándo me siento motivado?



Etimología de las palabras

La etimología⁷ es una disciplina que estudia el origen de las palabras, la razón de su existencia, de su significado y su forma.

La empatía⁸: la palabra empatía se originó a partir del griego ἐμπάθεια (empáttheia, "pasión"), de ἐν (en, "en") y πάθος (páthos, "sentimiento"). Este término se formó para indicar la participación interna y profunda de un individuo en los sentimientos, comportamientos, ideas, etc., de otros y la comprensión de sus situaciones particulares.

Moya (2019)⁹ afirma que la empatía, según la definición de la RAE, es la capacidad que tenemos los seres humanos de ponernos en el lugar de alguien y comprender lo que este siente o piensa. Es decir, se relaciona con la capacidad de percibir los sentimientos ajenos como propios, de modo que, esta palabra se usa para indicar nuestra capacidad de compartir los sentimientos, las vivencias y las experiencias de otra persona y de imaginar lo que ocurriría si nosotros estuviéramos en esa situación.

En los últimos años se ha demostrado que la empatía tiene una gran influencia en la conducta social de los individuos, pues facilita la interacción y las relaciones sociales y contribuye a disminuir conductas agresivas o violentas.

ÁNGELA¹⁰ (9 años)

Cuando yo vivía en mi pueblo no usaba zapatos porque no los necesitaba. Allá todo era barro y disfrutaba caminar descalza. Jugaba con mis primos y vivía con mis papás y mis tres hermanos. La vida de nosotros era tranquila, yo solo tenía dos mudas de ropa: me ponía una mientras se secaba la otra (eso sí, cuando hacía buen clima, porque si no, tocaba esperar que se fueran las lluvias). Mis hermanos menores (una niña y un niño) tenían una vida similar a la mía, con la diferencia de que ellos se ponían la ropa que yo estrenaba y por eso no me querían. Todo lo que necesitábamos en la casa lo conseguía mi papá. Él construyó nuestra casa a raticos, con mucho esfuerzo, cuando tenía cómo compraba ladrillos y empezaba a echar paredes. Él trabajaba mucho, hacía mandados, viajes en canoa, descargaba camiones, tenía una huerta o trabajaba en un molino y, a veces, cuando no tenía más trabajos, vendía helados. Allá en mi pueblo yo fui a la

⁷ Referencia: Real Academia de la Lengua Española, RAE (s.f.). Recuperado de <https://dle.rae.es/etimolog%C3%ADa>

⁸ Diccionario etimológico de la lengua española (s.f.). Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?empati.a>

⁹ Referencia: Moya, A. (2019). *Educar en la empatía: El antídoto contra el bullying*. Barcelona, España: Plataforma Editorial.

¹⁰ Referencia: Tomado y adaptado de Molano, A. (2001). *Desterrados, crónicas del desarraigo*. Bogotá Colombia: El áncora Editores.

escuela e hice hasta segundo primaria, aprendí a contar, leer, escribir, contar, jugar y cantar. Tenía muchos compañeros y mi mejor amiga era Sofía. Cuando no estaba estudiando (que era casi siempre, porque la profesora no quiso volver hasta que no le pagaran), me iba al río a jugar. A mi me gustaba mucho el río porque acompañaba a mi papá cuando le salían viajes en la canoa, pero eso cambió un día que llegaron unos señores y le dijeron que los pasara el río (él no pudo negarse porque ellos tenían armas y con esas personas la cosa no era de favores, sino de obligaciones). Después de ese día la paramilitar le prohibió a mi papá hacer viajes en la canoa porque lo acusaron de ayudar a sus enemigos y además, nos mataron a Lorenzo, nuestro perro. Después de eso mi papá se llenó de miedo y se fue a trabajar a Bogotá, donde él hacía de todo, pero en lo que más le salían oficios era en la construcción. Desde que mi papá se fue, mi mamá lloraba todos los días porque se sentía sola y yo lloraba porque la veía llorar. Mi mamá tuvo que empezar a trabajar en otras casas, a lavar ropa de otras personas y como salía temprano y volvía tarde nos dejaba desayunados, pero no almorzados, entonces el hambre se volvió normal en nuestra vida.



Hasta pasados unos meses mi papá nos pudo enviar plata para venimos a Bogotá. Aquí él trabaja desde las 5 de la mañana hasta las nueve de la noche y cuando hay plata, nos compra de todo. Me prometió unos tenis rojos porque los zapatos que tengo ya me quedan apretados...lloro cuando me toca ponérmelos y acá no puedo salir descalza. En mi pueblo nunca lloraba. Aquí nos toca vivir a todos en un solo cuarto que es a la vez sala y cocina. Mi mamá tuvo que hacer fila dos días seguidos para intentar conseguirme un cupo en el colegio y no lo logró porque hay muchos niños aquí y cada vez llegan más desplazados como nosotros. Mi mamá no trabaja porque le da miedo dejarnos solos con tanto mal en la calle y mi papá se quiere devolver para el pueblo porque tiene miedo de perder la casa y dice que aquí las cosas se van a poner cada vez más difíciles, que todos los días llega gente sin tener qué hacer ni qué comer, pero yo no quiero volver, si nos vamos para el pueblo, me quedo sin los zapatos rojos que mi papá me prometió.

Comprensión de lectura y pensamiento crítico – La comunicación y sus elementos

La comunicación¹¹ es un proceso de transmisión y recepción de información. Es posible comunicarnos tanto de forma personal, como de forma interactiva. Adicionalmente, debemos tener en cuenta que el mensaje puede cambiar de naturaleza (e-mail, mensaje de texto, aviso

¹¹ Referencia: Tomado de Colombia Aprende (s.f.). Comprensión de las funciones del lenguaje. Grado sexto. Recuperado de

https://contenidosparaaprender.colombiaaprende.edu.co/G_6/L/MG/MG_L_G06_U04_L01.pdf

publicitario), el emisor transforma su papel (emisor-receptor), así como el receptor su condición (receptor-emisor).

Algunos de los elementos fundamentales en el proceso de comunicación son:

El emisor: alguien que envía o transmite (emite) un mensaje. Es decir, es la persona que inicia la comunicación.

El mensaje: es la información que envía o transmite el emisor.

El receptor: alguien que recibe, asimila, descifra el mensaje.

En el proceso de comunicación, el emisor puede ser también receptor y viceversa.

Para poder comunicarnos de manera adecuada, es necesario tener en cuenta la importancia de escuchar a los demás, respetar su turno cuando hablan y sus opiniones o creencias, aunque no sean iguales a las nuestras. También, es necesario manejar un tono de voz adecuado.

Aprender a convivir y comunicarnos

“Poner obstáculos y competir es lo opuesto a crear puentes. Validando lo orgullosos que nos podamos sentir por los logros de nuestros hijos, enseñémosles a vivir con sencillez los éxitos que vayan logrando. Que los logros valgan por sí mismos y no en comparación con los otros. No los invitemos a competir, sino a cooperar”¹².

No es tan difícil interactuar, aceptar y convivir con aquellos a quienes queremos o con los que piensan o actúan en forma semejante a nosotros, pero se requiere de respeto y habilidades sociales para convivir en forma pacífica con quienes tienen una manera de entender el mundo distinta a la nuestra. De hecho, muchas de las grandes guerras de la humanidad, sino todas, se han originado en diferencias de religiones o ideas en defensa de las que se han cometido muchos crímenes y se ha atentado contra la dignidad y la vida de las personas.

Para evitar llegar a extremos de violencia, es fundamental que aprendamos a interactuar de manera respetuosa, considerando que nos encontramos en igualdad de derechos con las otras personas. Así mismo, es fundamental que podamos comunicarnos asertivamente, es decir, de manera honesta y respetando los puntos de vista de los demás, aunque estos no sean iguales a los nuestros.

Te invito a leer el siguiente texto:

¹² Referencia: Tomado de Barra, C., Léniz, E., Otaíza, P., Rivera, P., y Salinas, R. (2016). *Lenguaje y comunicación 6° básico*. Coyancura, Chile: Ediciones SM

¿Qué ocurre con Andrés?¹³

Andrés es un niño que tiene 10 años y vive en una casa muy grande con su papá Ramiro, su mamá Milena y sus dos hermanas menores Daniela y Laura. Por un lado, Ramiro trabaja diariamente en las labores del campo, siempre se preocupa por sembrar nuevas plantas y cuidar sus cultivos. Por su parte, Milena vende comidas en el pueblo. Cuando Andrés no debe asistir a la escuela, sus padres le piden que ayude a cuidar a sus hermanas, mientras su mamá se dedica a las labores del hogar y a preparar con mucho esmero, alegría y amor los alimentos que va a vender más tarde.



Mientras Andrés las está cuidando, sus hermanas toman sus juguetes sin su permiso: sus carros favoritos, su bicicleta y también su balón de fútbol. Desafortunadamente, Daniela deja caer con mucha fuerza uno de los carros y lo rompe. Laura, mientras tanto, juega con sus marcadores de colores favoritos y hace dibujos en el balón de Andrés.

Al ver esto, él siente mucha ira y grita a sus hermanas; incluso, las amenaza con golpearlas, por lo que las niñas empiezan a llorar. Cuando la mamá escucha el llanto de ellas, corre a ver qué sucede y regaña a Andrés diciéndole “¿Qué le hiciste a tus hermanas? No los puedo dejar solos unos minutos porque no pueden vivir en paz. Después de esto, él empieza a llorar también porque cree que su mamá no lo quiere y se va muy molesto al patio de su casa para que nadie lo haga sentir mal.



ACCIONES O TAREAS A REALIZAR

Actividad 1

Actividad inicial. Responde las siguientes preguntas a partir de tus conocimientos:

1. ¿Qué son las emociones? ¿Por qué son importantes?
2. Busca en el diccionario el significado de las siguientes palabras: alegría, tristeza, miedo, rabia, asco y sorpresa. Lee cada una de las definiciones y luego registra en tu cuaderno con tus palabras cada una de ellas.

Actividad 2

1. Tomando en cuenta las características del diario, así como el ejemplo **El diario de un hombre que soñaba con pintar**, durante al menos 5 días de esta semana, antes de irte a dormir, al finalizar la jornada, haz un recuento de las y emociones que tuviste. Cada día, elige una diferente y registra la reflexión correspondiente en tu diario. En total, debes completar, por lo menos, 5.

¹³ Elaboración propia

Ejemplo:

Día 1. Fecha: agosto 25 del 2020

Querido diario, hoy me sentí alegre, triste, miedoso, molesto, porque... (registra las razones o la justificación de tu emoción, puedes mencionar también los hechos o situaciones que te hicieron sentir de esa manera).

Día 2. Fecha: agosto 26 del 2020

Querido diario, hoy sentí miedo porque...

Actividad 3

1. De acuerdo con el texto **La cometa de la discordia**, contesta las siguientes preguntas:
 - a. ¿Qué opinas del comportamiento de Carla? ¿estuvo bien o mal? ¿por qué?
 - b. ¿Crees que la reacción de Felipe fue adecuada? ¿Por qué?
 - c. ¿Cómo habrías reaccionado si fueras Felipe?
 - d. ¿Qué habrías hecho en el caso de Carla?
 - e. ¿Qué les recomendarías a Carla y a Felipe para que controlen sus emociones?

2. Reflexiona sobre las emociones que has sentido durante las últimas semanas y escribe un monólogo breve en el que menciones al menos dos de ellas y la forma como reaccionaste o controlaste tus emociones.

Actividad 4

1. Tomando en cuenta las características de la carta y el ejemplo **Carta a mi mejor amigo**, piensa en la persona en la que más confías; luego, escríbele una carta donde le cuentes por qué te sientes motivado.

Actividad 5

1. Junto con tus padres, lee y discute el texto **ÁNGELA** y de acuerdo con lo que allí se narra, contesta las siguientes preguntas.
 - a. ¿Para ti qué es la empatía?
 - b. Menciona al menos 3 situaciones en las que hayas sentido empatía hacia otra persona.
 - c. ¿Cómo te sentirías si estuvieras en el lugar de Ángela? ¿Por qué? Escribe tu respuesta en un párrafo.
 - d. ¿Si fueras amigo de Ángela, qué harías para ayudarla?

Actividad 6

1. En compañía de tus padres, lee los textos **Aprender a convivir y comunicarnos** y **¿Qué ocurre con Andrés?** Y realiza las siguientes actividades:
 - a. ¿Qué le aconsejarías a Andrés?

- b. ¿Qué situaciones conflictivas puedes identificar en el texto?
- c. ¿Cómo solucionan los conflictos en tu familia? ¿Qué le aconsejarías a Andrés para que solucione sus conflictos?
- d. ¿Por qué es importante mantener una buena comunicación en tu familia?
- e. ¿Qué piensan tus padres y tú sobre la cooperación? ¿es importante? ¿Por qué?

Actividad de cierre

Después de haber realizado las anteriores actividades, reflexiona sobre lo que has aprendido sobre el conocimiento de ti mismo, la regulación tus emociones, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Redacta un párrafo corto en el que menciones cuáles han sido tus principales aprendizajes.

FECHA Y LUGAR DE ENTREGA DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Estudiantes que tienen material impreso Entregar en la secretaría de la ENSO	Estudiantes que tienen conexión a internet Entregar a través de WhatsApp al ¿.....?
Las actividades pueden ser entregadas en la secretaría de la institución en la última semana del mes de septiembre (25 al 30 de septiembre del 2020) En la medida de lo posible, trate de entregar las actividades en fechas cercanas a las establecidas, por supuesto, se tendrá flexibilidad y consideración, tomando en cuenta las restricciones de movilidad por la actual crisis sanitaria que enfrenta el país. ¡Por favor, cuide su salud y la de su familia!	A través de WhatsApp cada viernes o lunes de acuerdo con las disposiciones que se mencionen en el grupo. La fecha máxima de entrega es el 30 de septiembre.

Recomendaciones para prevenir el Coronavirus:

- Los niños también pueden realizar acciones sencillas para evitar el contagio con este virus, para ello:
- Lávate las manos frecuentemente con agua y jabón, mientras lo haces, cuenta lentamente hasta 20.
- Cúbrete bien al estornudar o al toser.
- Si no es absolutamente necesario que salgas a la calle, procura permanecer en casa. Sin embargo, si debes salir, usa un tapabocas.
- Procura mantener una actitud positiva, cuidar tus emociones y sentimientos.

Anexo K. Definiciones de las Emociones básicas por parte de los Estudiantes

Estudiante	Definición de emociones
01	La realiza a partir del diccionario
02	La realiza a partir del diccionario
03	En cuanto a las definiciones, utiliza en exclusiva los términos del diccionario; sin embargo, se nota su apreciación en el caso de la rabia, pues la define como cuando alguien siente mucha soberbia o está con mucho mal genio. En cuanto a las definiciones, el estudiante utiliza sus propios términos así:
04	Alegría: es un sentimiento de risa producida por una meta cumplida. Tristeza: es un sentimiento o emoción producida por una meta no cumplida y causa tristeza. Miedo: significa porque cuando uno está en peligro que siente miedo. Rabia: es un sentimiento que uno siente a diario porque no entiende algo. Asco: es algo que no le gusta como el ajo. Sorpresa: es cuando tienen una sorpresa inesperada, algo inesperado. utiliza las indicadas por el diccionario y posteriormente propone sus definiciones:
05	Alegría. Es cuando uno se siente feliz por algo Tristeza. Es cuando tienes dolor por un suceso. Miedo. Es cuando hay un peligro o algo que no se imagina. Rabia. Es cuando uno se coloca bravo, se manifiesta con palabras y gritos. Asco. Es cuando tienes una sensación desagradable. Sorpresa. Es cuando te sientes alegre porque te dan un regalo
06	Alegría. Es un grato motivo para sonreír por algo. Tristeza. Es cuando nos sentimos melancólicos por algo. Miedo. Es una angustia que tenemos cuando algo malo pasa. Rabia. Es cuando tenemos mal genio y no lo podemos controlar. Asco. Es cuando no nos gusta algo Sorpresa. Es un regalo que la familia les esconde por largo tiempo En cuanto a las definiciones, primero usa las del diccionario y posteriormente intenta realizar sus propias aproximaciones conceptuales, afirma que:
07	Alegría: es impredecible es cuando nos sentimos felices. Tristeza. Es cuando algo nos causa dolor. Miedo. Es cuando algo nos causa temor. Rabia. Es cuando tenemos mucha ira y somos bruscos. Asco. Es cuando tenemos repugnancia y no nos gusta algo o alguien.

	Sorpresa es cuando uno se asombra mucho por susto, felicidad y miedo.
08	En cuanto a las definiciones utiliza únicamente las del diccionario, a excepción de un aporte significativo en cuanto al miedo, pues afirma que “protege a las personas” porque cuando tienen miedo no hacen cosas que pueden hacerles daño.
09	La realiza a partir del diccionario
10	La realiza a partir del diccionario

Currículum Vitae

Datos personales

Nombre completo: Natalia Gómez Santamaría

Edad: 28 años

Lugar y fecha de nacimiento: San Gil, Santander 17 de abril de 1992

Domicilio: Cra 5 # 5-46 Olival Suaita, Santander

Celular: 3209297257 – 3046538227

Correo electrónico: natalia.gomez-s@uniminuto.edu.co



Perfil profesional y laboral

Licenciada en español y filología clásica de la Universidad Nacional de Colombia, con experiencia docente en las asignaturas de Latín básico I y Procesos de escritura y corrección de estilo en el ámbito universitario. Así mismo, desde hace 3 años me encuentro vinculada como docente de lengua castellana en la Escuela Normal Superior Oiba, institución en la que además de esta asignatura, acompaño las correspondientes a Competencias Comunicativas I, II, III y IV. |