



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN

LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

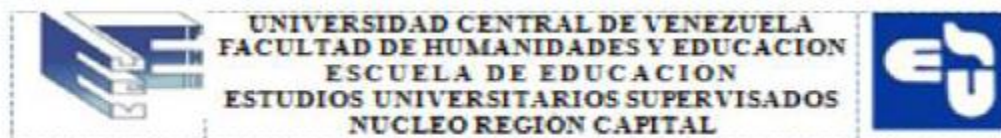
Trabajo de grado presentado ante la Universidad Central de Venezuela para
optar a la Licenciatura en Educación

Tutor: Profesor Jorge Altuve

Autora: Betty Rosalía Pino León

CI:6388767

Caracas, enero 2014.



LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

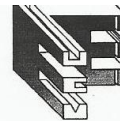
Trabajo de grado presentado ante la Universidad Central de Venezuela para
optar a la Licenciatura en Educación

Tutor: Profesor Jorge Altuve

Autora: Betty Rosalía Pino León

CI:6388767

Caracas, enero 2014.



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión extraordinaria de fecha 16-12-2013 para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por PINO DE MEJÍAS BETTY ROSALÍA, C.I. 6.388.767 bajo el Título: **LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO ALTERNATIVA PARA ABORDAR LAS CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**, para optar el Título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN, dejan constancia de lo siguiente:


1. Hoy 30-01-14 nos reunimos en la sede de la Escuela de Educación para que su(s) autor(es) lo defendiera(n) en forma pública.
2. Culminada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del "Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación" adoptando como criterios para otorgar la calificación: rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la calidad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, **acordamos calificarlo como:**

APLAZADO ☐


APROBADO ☒ otorgándole la mención:


SUFICIENTE ☐ DISTINGUIDO ☐ SOBRESALIENTE ☒

3. Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes: coherencia en el trabajo escrito, habilidad en la exposición oral, es el inicio y continuidad de un tema de especial interés en la formación de docentes


Prof. Asdrúbal Olivares

C.I. 8305275


Tutor Jorge Attu


Profa. Nora Ovelar

C.I. 6149702



AGRADECIMIENTO

Agradezco en primer lugar a Dios por darme siempre la fortaleza para llevar a cabo mis metas.

A la Universidad Central de Venezuela por darme la oportunidad de cursar mi pregrado y en especial al Prof. Jorge Altuve por su apoyo y asertivas observaciones en la consecución de este trabajo.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis padres, cuya innata inteligencia emocional fue la base de mis valores.

A mi esposo por su paciencia y comprensión.

A mis hijos, de quienes he aprendido tanto; sirva para ellos como referencia de vida.

A mis hermanas quienes aportaron valiosas ideas para enriquecer este trabajo.

RESUMEN

Dada la situación de violencia que se evidenció en el análisis de los historiales de estudiantes de Educación Primaria del Colegio Americano, se planteó la necesidad de implementar nuevas estrategias dirigidas a los docentes de 4°, 5° y 6° por ser estos grados los que presentaron mayor incidencia de conductas violentas. El propósito de este trabajo es el desarrollo, ejecución y evaluación de un diseño instruccional, con estrategias que se espera incentiven el conocimiento y la promoción de la inteligencia emocional en los docentes, a su vez en los estudiantes a fin de disminuir los índices de conductas violentas. En el marco teórico se tomó en cuenta la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995), las teorías de Piaget, Erikson y Kohlberg sobre el desarrollo cognitivo y emocional-moral de los niños. El modelo del diseño instruccional seleccionado es el de los Prof. Altuve y Alvarado (2002) con características cognitivistas-constructivistas. La ejecución de dicho diseño se realizó bajo la metodología de intervención en aula del Grupo de Tecnologías Educativas (GTE) (2002) que permitió ensayar y practicar la propuesta de cambio en el contexto y así como la transferencia significativa de dichas propuestas a los aprendizajes de los niños. Con sus fases: diagnóstica, vivencia de eventos, observaciones, evaluaciones y apropiación. La propuesta se apoyó en una investigación de campo y documental de nivel descriptivo. Los resultados de la aplicación se recogieron a través escalas de estimación y registros descriptivos que se aplicaron al final de cada unidad temática. En las conclusiones se evidencia que el conocimiento sobre la inteligencia emocional despertó la conciencia de los docentes y permitió abordar las situaciones conflictivas con nuevas estrategias, menos punitivas y con mejor perspectiva. No se observó una disminución significativa de conductas violentas en los estudiantes, pero si una mayor disposición al diálogo para resolver conflictos

Palabras claves: diseño instruccional, conductas violentas, inteligencia emocional.

INDICE GENERAL

AGRADECIMIENTO	ii
DEDICATORIA	iii
RESUMEN.....	iv
LISTA DE CUADROS	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	5
EL PROBLEMA.....	5
1.1 Planteamiento del Problema.....	5
1.2 Objetivos de la investigación.	10
1.3 Justificación de la Investigación.	11
CAPÍTULO II	14
MARCO TEÓRICO	14
2.1. Antecedentes de la investigación.	14
2.2 Bases Teóricas.....	16
2.2.1 Características cognitivas y socioemocionales de los niños que cursan 4°, 5° y 6° grado de Educación Primaria, que se vinculen con las conductas violentas.....	16
2.2.2 Inteligencia Emocional (IE).....	23
2.2.3 Diseño Instruccional.	29
2.2.4 Modelo de diseño Instruccional.	32
Procesos Afectivos.....	34
Análisis de los Procesos.....	34
Cognitivos.....	34
2.2.4.1 Análisis y Diseño de los Contenidos.....	35
2.2.4.2 Análisis de los Procesos Cognitivos	42
2.2.4.3 Análisis de los Procesos Afectivos	48
2.2.4.4 Diseño de los Elementos Directrices	52
2.2.4.5 Análisis y diseño de las Estrategias Instruccionales	53

2.2.4.6 Análisis y Diseño de las Estrategias de Evaluación	55
2.2.5 Metodología de intervención en aula.....	62
2.2.6. Teorías de aprendizaje: Cognitivismo-constructivismo.....	65
2.2.7. La Violencia.....	69
2.3 Bases legales	70
CAPÍTULO III	76
MARCO METODOLÓGICO	76
CAPÍTULO IV.....	80
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	80
4.1 Las estrategias docentes.....	80
4.2 Características cognitivas y socioemocionales de los estudiantes.	82
4.3 Diseño instruccional.....	82
4.3.1 Análisis de la situación instruccional	82
4.3.2 Diseño de las unidades temáticas.	90
4.3.2.1 Unidad Temática 1 -Conociendo la Inteligencia Emocional.....	90
4.3.2.2 Unidad Temática 2 - “Hablar hasta entenderse”	94
4.3.2.3 Unidad Temática 3- Estrategia de Relajación	102
4.3.2.4 Unidad Temática 4- Juegos Cooperativos.....	109
4.3.2.5 Unidad Temática 5- Mi escudo personal	131
4.3.2.6 Unidad Temática 6- Lecturas reflexivas	138
4.3.2.7 Unidad Temática 7- Maletín de convivencia	161
4.3.2.8 Unidad Temática 8- Cartelera del éxito	167
4.4 Resultados obtenidos en la aplicación del diseño instruccional.....	174
CAPÍTULO V.....	208
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	208
5.1 Conclusiones.....	208
5.2 Recomendaciones.....	212
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	213

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Comparación entre las teorías del conductismo, cognitivismo y constructivismo	65
Cuadro 2: Estrategias usadas por los docentes de 4°, 5° y 6° grado para abordar conductas violentas.	80
Cuadro 3: Características generales de las docentes de 4°, 5° y 6° grado de U.E. Colegio Americano Año 2013	85
Cuadro 4: Escala de Estimación “Conociendo la IE”	174
Cuadro 5: Resultados estrategia “Conociendo la Inteligencia Emocional” ..	175
Cuadro 6: Resultados escala de estimación estrategia N° 2 “Hablar hasta entenderse”	176
Cuadro 7: Resultados registro descriptivo estrategia N° 2 “Hablar hasta entenderse”	177
Cuadro 8: Resultados Cuestionario estrategia “Relajación”	179
Cuadro 9: Resultados registro descriptivo estrategia “Relajación”	181
Cuadro 10: Resultados Escala de estimación estrategia “Juegos cooperativos”	184
Cuadro 11: Registro descriptivo estrategia “Juegos cooperativos”	185
Cuadro 12: Resultados escala de estimación estrategia “Escudo personal”	189
Cuadro 13: Resultados Registro descriptivo estrategia “Escudo personal” ..	190
Cuadro 14: Escala de estimación “Lecturas reflexivas”	194
Cuadro 15: Resultados Registro descriptivo estrategia “Lecturas reflexivas”	195
Cuadro 16: Resultados Cuestionario estrategia “Maletín de convivencia” ..	198
Cuadro 17: Resultados registro descriptivo estrategia “Maletín de convivencia”	200
Cuadro 18: Resultados escala de estimación estrategia “Cartelera del éxito”	202
Cuadro 19: Resultados Registro descriptivo estrategia “Cartelera del éxito”	203

INTRODUCCIÓN

“Imagino un futuro en el que la educación
incluirá como rutina el inculcar aptitudes
esencialmente humanas como la conciencia
de la propia persona, el autodominio
y la empatía, y el arte de escuchar,
resolver conflictos y cooperar”

Daniel Goleman (1995)

Hoy en día se habla de violencia con mucha frecuencia a través de todos los medios: prensa, TV, radio, internet. A nivel mundial se hacen campañas, marchas y protestas en contra de la violencia (Primera Hora 15-02-2013). Por esto para nadie es un secreto que la violencia en todas sus manifestaciones ha ganado terreno en todos los ámbitos posibles.

Las escuelas no escapan de esta terrible situación. Las aulas y los patios escolares son escenarios de peleas, discusiones y acoso entre pares, que algunas veces tienen lamentables consecuencias. Por otro lado los docentes parecen no tener las estrategias para manejar efectivamente la situación que se acrecienta con el tiempo.

En el colegio Americano, situado en Las Minas de Baruta se viene observando una problemática de violencia escolar que se evidencia en el incremento de las agresiones físicas y verbales entre los estudiantes de Educación Primaria, especialmente en los tres grados superiores. Esta situación es detectada después del análisis de los historiales de los alumnos.

Agravada ésta por el uso, por parte de los docentes, de sanciones y estrategias punitivas que no son efectivas, pues carecen de herramientas pedagógicas para disminuir estos niveles de agresión.

El propósito de este trabajo es el desarrollo, ejecución y evaluación de un diseño instruccional que contiene estrategias basadas en la teoría de inteligencia emocional, que se espera incentiven la promoción de la misma en los docentes y estudiantes, contribuyan con el incremento de sus potencialidades personales, a fin de disminuir los índices de conductas violentas para desarrollar una convivencia más sana para todos y todas.

El diseño instruccional que se aplica en este trabajo de investigación, corresponde al modelo Altuve y Alvarado (2002) por ser apropiado a las condiciones del contexto. Dicho diseño tiene características de 4ª generación, es decir, es sistémico, holístico, integral y abierto; con nueve fases que se interrelacionan y están integradas de manera flexible y cíclica, lo cual permite su permanente revisión y retroalimentación a fin de hacer los ajustes necesarios.

Este diseño consta de ocho unidades temáticas con sus estrategias instruccionales básicamente de tipo práctico, basadas en la teoría de Inteligencia Emocional, en cuya estructura se interconectan las fases del modelo seleccionado: Análisis y diseño de: contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), procesos cognitivos y afectivos, elementos directrices (competencias), estrategias de evaluación, ambiente de aprendizaje y medios instruccionales.

En el marco teórico se toma en cuenta la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995), así como las teorías de Piaget, Erikson y Kohlberg sobre el desarrollo cognitivo y emocional-moral de los niños.

La ejecución del diseño se realiza bajo la metodología de intervención en aula del Grupo de Tecnologías Educativas (GTE) (2002) que permite ensayar y practicar propuestas de cambio en el contexto y asegurar la transferencia significativa de dichas propuestas a los aprendizajes de los niños. Esta metodología focaliza su investigación y sus acciones en un proceso de formación de docentes, mediante la participación en el aula de un facilitador que introduce insumos cognoscitivos, didácticos y metodológicos, e impulsa el proceso reflexivo de los maestros sobre su propia práctica en el aula, sobre las técnicas, las estrategias y los recursos que allí se involucran, lo cual permite cambios en las concepciones de la enseñanza que éstos tienen.

Dado lo anteriormente dicho los docentes participantes en este diseño instruccional reciben, del facilitador, la inducción del mismo, lo aplican a sus estudiantes y toman nota de sus testimonios y actitudes. El facilitador del diseño adopta la postura de investigador en la acción y utiliza la técnica de observación participante para registrar los avances del diseño y hacer los ajustes necesarios, en plenaria con los docentes. Los resultados de la aplicación del diseño se recogen a través escalas de estimación y registros descriptivos que se aplican al final de cada unidad temática.

La propuesta se apoya en una investigación de campo y documental de nivel descriptivo.

El presente trabajo de investigación se estructura en cinco capítulos. En el primero de ellos se plantea el problema, los objetivos de la investigación y la justificación de la misma.

En el segundo capítulo se exponen los lineamientos teóricos sobre los cuales se sustenta el trabajo: Los antecedentes de la investigación y aspectos generales como: Características cognitivas y socioemocionales de

los niños que cursan 4°, 5° y 6° grado de Educación Primaria, que se vinculen con las conductas violentas, Inteligencia Emocional (IE), Diseño Instruccional, Modelo de Diseño Instruccional, Metodología de intervención en aula, Estrategias de Enseñanza-aprendizaje, Cognitivismo-constructivismo y Violencia.

Posteriormente en el tercer capítulo se muestra el marco metodológico, es decir la forma como se lleva a cabo el desarrollo de la investigación. En el cuarto se encuentra la presentación y análisis de resultados: las estrategias docentes, el diseño instruccional, propiamente dicho, dividido en ocho unidades temáticas, los resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación. El quinto y último capítulo contiene las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema.

Actualmente son muchas las instituciones escolares y en muchos países que presentan relevantes índices de violencia causados por diversas conductas que parten desde la agresividad verbal hasta la crueldad física. Cabezas (2007) hace un interesante análisis al respecto en escuelas costarricenses y afirma, entre otros datos, que un 16 % de los varones participa diariamente en situaciones de acoso. Guajardo y otros (2008) describen la situación alarmante en las escuelas de Argentina, Chile y Uruguay: 52,9 % de los estudiantes reporta haber sido víctima de hostigamiento, el 51,8% confiesa haber agredido de este modo y el 75,5% reporta haber sido testigo de ello. Estos autores también hacen referencia a otros países como Estados Unidos, Inglaterra y Sudáfrica.

En Venezuela también se reportan altas estadísticas relacionadas con situaciones de agresividad y violencia en las escuelas. Rojas (2010 citado por Villamediana, 2010) Director Nacional del Delito afirma que los casos de violencia escolar se incrementaron entre el 20% y 30% en el 2009 con respecto al año anterior en escuelas de Caracas. De acuerdo con datos suministrados por la Presidenta del Observatorio Venezolano de la Violencia Escolar, Briceño (2010 citada por López, 2012) más del 40% de los niños, según los casos reportados por sus docentes, fue agredido por sus compañeros. Esta autora asegura: “Hay que desmontar el mito de que la violencia escolar no existe... y hay que crear políticas públicas para prevenirla”. Pereira (2011) cofundador de Centros Comunitarios de

Aprendizaje (CECODAP) reporta 848 casos de violencia escolar, 88% del personal de planteles y estudiantes encuestados reportaron haber sufrido agresión verbal y 79% agresión física.

La Unidad Educativa Colegio Americano no escapa de esta situación de violencia escolar. Es una institución privada sin fines de lucro que pertenece a la Iglesia Presbiteriana de Venezuela. Está ubicada en la Parroquia Las Minas de Baruta del Estado Miranda. Atiende los tres niveles del subsistema de Educación Básica con un total de 840 estudiantes.

Durante el año 2011-2012 los docentes de la UE Colegio Americano reportaron un incremento en el número de situaciones de violencia entre los estudiantes del nivel de Educación Primaria, con respecto a años anteriores. Estas conductas son registradas por los maestros en los historiales de sus alumnos.

Para efectos del diagnóstico del presente trabajo de investigación se tomaron al azar el 15% de dichos historiales, de donde se obtuvieron los siguientes datos: Los niños y niñas que cursan Educación Primaria en el Colegio Americano en Las Minas de Baruta:

- Se encuentran entre los 6 y 12 años.
- Se pudo evidenciar que las conductas de violencia física (golpes, pellizcos, empujones, jalones de cabello, tocarse irrespetuosamente) representan el 38% de las registradas.
- El 72% de los golpes y los empujones reportados son hechos por varones.
- Las conductas de violencia verbal o psicológica (ofensas, mentiras, gritos, esconder cosas, burlarse de los demás o discriminarlos) representan el 62% del total.

- Las actitudes de mentiras, críticas y discriminación son más frecuentes en las niñas en 55%.
- En los tres primeros grados, se determinó un 35% de incidencias de conductas violentas , en 4°, 5° y 6°, el otro 65% .
- También se observó, en algunos expedientes, que ante estas situaciones de impulsividad o violencia, los estudiantes en general, no saben expresar ni definir sus sentimientos, tampoco explicar las razones de sus conductas.

-

Para efecto de este trabajo se tomaron en cuenta los grupos que cursan 4°, 5° y 6° grado, que según los datos anteriores, son los que presentan mayor incidencia de conductas violentas, agresiones físicas o verbales.

Las docentes dicen que aplicación de las sanciones depende de la gravedad de la acción y de su reincidencia. Afirman que las estrategias usadas hasta ahora no han producido los cambios deseados en cuanto a la disminución de las conductas violentas que se incrementan a medida que los niños y niñas pasan a los grados superiores. Como parte de las políticas del Colegio, la Coordinación de Bienestar Estudiantil hace seguimiento a los casos reincidentes, pero según su coordinadora no cubre todas las necesidades.

En conclusión existe en la UE Colegio Americano una problemática de violencia escolar que se evidencia en el incremento de las agresiones físicas y verbales entre los estudiantes de Educación Primaria, especialmente en los tres grados superiores. Agravado esto por el uso, por parte de los docentes, de sanciones y estrategias punitivas que no son efectivas, pues

carecen de herramientas pedagógicas para disminuir estos niveles de agresión.

De continuar esta situación en el Colegio Americano en la que se incrementan las conductas violentas y se aplican estrategias punitivas ineficaces, en vez de formativas, la convivencia escolar correría con las consecuencias pues su deterioro iría incrementándose hasta volverse incontrolable. Esto repercutiría en las familias y por lo tanto en la comunidad.

Ante esta situación el presente trabajo de investigación trae una propuesta pedagógica. Su propósito es el desarrollo, ejecución y evaluación de un diseño instruccional, dirigido a los docentes de 4°, 5° y 6° grado de la U.E. Colegio Americano. El diseño contiene estrategias que se espera incentiven la promoción de la inteligencia emocional en los estudiantes y contribuyan con el incremento de sus potencialidades personales, a fin de disminuir los índices de conductas violentas, desarrollar una convivencia más sana para todos y todas. Se aplicó la intervención a los docentes de estos grupos, pues son los que tienen la posibilidad de mediar en esta situación como conciliadores y como formadores de la personalidad de sus estudiantes.

Según Kohlberg (1963 citado por Vallmajó, 2005) los niños entre 10 y 13 años, están entre la moral preconventional que asumen que las autoridades transmiten un sistema de reglas fijo que se debe obedecer sin cuestionar; y la moral convencional donde la gente debe atenerse a las expectativas del grupo, la familia o la comunidad al cual se pertenece. De aquí que las relaciones interpersonales cobran un papel importante en la toma de decisiones.

Por otro lado resumiendo las palabras de Shapiro (2001) los niños pueden tener capacidad para hablar sobre sus emociones según su

desarrollo cognitivo, pero la disposición para utilizar la capacidad de manejarlas depende en gran medida de la cultura en donde se crían y las formas de interacción que tienen en su formación. El desarrollo de esta capacidad de conciencia emocional incidirá directamente en el autocontrol y la empatía: si pueden reconocer la emoción será más fácil manejarla, así como reconocerla en los demás para actuar en función de ello.

Parafraseando lo señalado por Palomero y Fernández (2000 citados por Pizarro, 2010): la agresividad que manifiestan los niños en la escuela puede ser producto por un lado, de problemas personales, la influencia del grupo de amigos o la familia. Por otro lado podemos decir que la conducta agresiva de los niños está condicionada por la estructura escolar y sus métodos pedagógicos.

Goleman (1995) sostiene que “la infancia y la adolescencia son ventanas críticas de oportunidad para fijar los hábitos emocionales esenciales que gobernarán su vida... La infancia representa una oportunidad especial para las lecciones emocionales” (p.18) ya que el cerebro queda modelado por los malos o buenos tratos dados en los primeros años. Más adelante agrega: “Como lo muestran muchos estudios realizados, un Coeficiente Intelectual (CI) elevado no es garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad en la vida, sin embargo nuestras escuelas y nuestra cultura se concentran en las habilidades académicas e ignoran la inteligencia emocional” (p. 56).

Considerando lo dicho hasta ahora se plantean las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles estrategias utilizan los docentes para abordar el problema de la violencia escolar?

- ¿Cuáles características cognitivas y socioemocionales tienen los niños que cursan 4°, 5° y 6° grado de Educación Primaria, que puedan vincularse con las conductas de violencia y agresión?
- ¿Pueden las estrategias fundamentadas en la teoría de Inteligencia Emocional disminuir las conductas de violencia y agresión?

1.2 Objetivos de la investigación.

- 1.2.1 Diagnosticar las estrategias que utilizan los docentes de Educación Primaria para abordar el problema de la violencia escolar.
- 1.2.2 Determinar las características cognitivas y socioemocionales de los niños que cursan 4°, 5° y 6° grado de Educación Primaria, que se vinculen con las conductas violentas.
- 1.2.3 Elaborar el diseño instruccional con estrategias fundamentadas en la Inteligencia Emocional como una alternativa para disminuir conductas violentas en los niños.
- 1.2.4 Implementar el diseño con los docentes de los grupos que cursan 4°, 5° y 6° grado en la Unidad Educativa Colegio Americano.
- 1.2.5 Evaluar los resultados obtenidos en la aplicación del diseño Instruccional en la Unidad Educativa seleccionada.

1.3 Justificación de la Investigación.

Las frecuentes expresiones de violencia en sus diferentes tipos que manifiestan los estudiantes de Educación Primaria en el Colegio Americano son signos que obligan a educar el manejo de las emociones para desarrollar la capacidad de solventar pacíficamente las diferencias y valorar la paz como algo fundamental para la convivencia de todos. Esta es una de las razones que justifica el proceso de diagnosticar lo que está ocurriendo con las características socioemocionales de dichos estudiantes y con las estrategias que utilizan los docentes para abordar esta situación.

La propuesta de desarrollo, gestión y evaluación de un diseño instruccional fundamentado en la teoría de la inteligencia emocional, espera proveer de herramientas eficaces a los maestros que proporcionen elementos que permitan afianzar y promover en los estudiantes capacidades como el autoconocimiento, el autocontrol, la automotivación, la empatía y habilidad social. Estas capacidades incidirán positivamente en la modificación de conductas violentas.

Parafraseando a Goleman (1995) inteligencia emocional es la capacidad de reconocer y manejar las emociones propias y ajenas y utilizar esta información para guiar los pensamientos y las acciones, de manera equilibrada; motivando el crecimiento personal, satisfacción, integración e inclusión social, respuestas y acciones asertivas, compromiso, participación, resiliencia y proactividad. Personas emocionalmente inteligentes pueden tener mejor convivencia y mejor rendimiento académico; es por añadidura un aprendizaje para toda la vida.

Adicionalmente esta investigación y la implementación por parte de los docentes de este diseño servirán de apoyo a la gestión de la Coordinación

de Bienestar Estudiantil de la Institución y permitirá fortalecer su servicio con mayor eficacia.

El enriquecimiento personal, las competencias emocionales que se logren a través de un adecuado y sistemático entrenamiento para promover la inteligencia emocional en niños de Educación Primaria, sentará las bases para el desarrollo pleno de la personalidad que se aspira como fin de la educación previsto en la Constitución Nacional (1999) y en la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009). Gardner (1983 citado por Goleman, 1995) afirma “La contribución más importante que puede hacer la educación al desarrollo del niño, es ayudarlo a acceder a un campo en el que sus talentos se desarrollen más plenamente, donde se sienta satisfecho y capaz” (p.58)

Es función del docente atender y formar integralmente al estudiante en sus dimensiones del ser-saber-hacer-convivir. El docente tiene la posibilidad de intervenir en esta situación como mediador de este proceso de enseñanza-aprendizaje; por esto debe renovar sus estrategias en función de las necesidades que surgen con las nuevas generaciones. La aplicación de este diseño es un aporte de estrategias renovadas y formativas más que sancionadoras basadas en la teoría de la Inteligencia Emocional que se espera contribuya a su desarrollo personal y profesional como docente para abordar a sus estudiantes con nuevas ideas.

En los docentes se fomentará su desarrollo personal porque aprendiendo las estrategias, de alguna manera tomarán conciencia de su propia inteligencia emocional (IE) que, parafraseando a Goleman (1995), contiene las cualidades que nos hacen más plenamente humanos, a saber: conocer las propias emociones y saberlas manejar, identificar e incentivar la propia motivación, reconocer las emociones de los demás con empatía y conducir las relaciones sociales con equilibrio. Y también se promoverá su

desarrollo profesional porque renovará su repertorio de estrategias de enseñanza para enfrentar un problema que afecta a todos los ámbitos del contexto escolar.

Al respecto Sánchez (1997) afirma “El docente además de ser un transmisor de conocimientos potencialmente significativos es modelo y mediador de los aprendizajes. Pero también al involucrarse en el proceso enseñanza-aprendizaje construye nuevos conocimientos o reestructura los anteriores” (p. 20). Es decir que enseña y aprende a la vez. También Díaz y Hernández (2004) confirman “En cada aula donde se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices única e irrepetible” (p.140)

Dirigir el diseño a los docentes significará también que podrá ser reforzado desde todas las asignaturas y especialidades (Biblioteca, Educación Física, Música, Expresión Corporal). Esto representa un aporte significativo a la institución que sus docentes adquieran nuevas formas de enseñar actitudes positivas de convivencia y sean multiplicadores de esos aprendizajes.

Las experiencias resultantes de esta investigación servirá de modelo a otras instituciones educativas que presenten problemas similares de violencia escolar entre su población.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación.

Para este trabajo se han tomado en cuenta las siguientes investigaciones realizadas como trabajo de grado de estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela:

Garrido (2007). *Propuesta y aplicación de una guía didáctica acerca de la educación emocional*. Caracas: Este trabajo está dirigido a los docentes estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela inspirado en materias electivas como: Comunicación y expresión corporal (1998) y Educación Emocional (2005) ambas conducidas por la Profesora Migdalia Freites, a las cuales no se les dio continuidad, para dar respuesta a dos pilares de la educación: “Aprender a ser” y “Aprender a convivir”. Consiste en una guía didáctica que permite conocer la temática de la Educación Emocional y sus implicaciones en la práctica de la enseñanza y en el bienestar tanto de docentes como de sus estudiantes, pues induce en los participantes cambios actitudinales promoviendo el desarrollo de habilidades y competencias en 5 fases. La investigación de base es documental. El nivel de la misma es exploratorio por tratarse de una temática novedosa. Este trabajo se ubica en la modalidad de intervención didáctica. La guía fue aplicada y evaluada en el contexto de una asignatura electiva en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados. Los resultados de bienestar y conocimiento se evidenciaron en los comentarios emitidos por los estudiantes al final de cada uno de los cuatro Módulos en los que se dividió la Guía.

A través de este trabajo se evidencia que el conocimiento sobre la inteligencia emocional despierta la conciencia del docente y desarrolla destrezas personales que le permiten abordar las situaciones conflictivas con mejor perspectiva.

Muñoz y Aldana (2006). *Programa de formación en inteligencia emocional. Caso: Empresas Polar C.A. La Yaguara- Caracas*: La finalidad de este trabajo fue una propuesta que ofreciera solución a la necesidad de formación en el personal en cuanto al uso de técnicas para regular sus emociones y conductas. La propuesta se apoyó en una investigación de campo y documental de nivel descriptivo. Los resultados de la aplicación del programa se recogieron a través de la técnica de observación no estructurada, de encuesta y un cuestionario. Muñoz y Aldana concluyeron que el personal posee algunas carencias de formación en lo que respecta al uso de técnicas y herramientas para regular sus emociones y conductas por lo que se les dificulta su capacidad de autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales.

Al aplicar el programa se observó una mayor disposición al diálogo y a la resolución de conflictos. Se logró el objetivo general del estudio que fue “Diseñar un programa de formación en inteligencia emocional dirigido a tres departamentos (Gerencia, distribución y almacén) correspondiente a una de las dependencias del grupo de la Cervecería de Empresas Polar CA ubicada en la Yaguara.” Lo que demuestra que los programas basados en inteligencia emocional dan resultados positivos.

Camacho y Querales (2004) *Proyecto Tecnológico Instruccional (PTI) en el desarrollo de estrategias para mejorar la disciplina en el aula, dirigido a profesores de guiatra de la III etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa de Barquisimeto, Estado Lara. Año Escolar 2003-2004*. Los

objetivos específicos de este trabajo fueron 1) Realizar un diagnóstico sobre las estrategias que utilizan los profesores de guiatura de III etapa de Educación Básica para abordar el problema de la indisciplina en el aula 2) Proponer la alternativa de solución al problema diagnosticado. 3) Elaborar un PTI que responda a las necesidades de reforzar y aplicar nuevas estrategias de la disciplina en el aula. 4) Implementar el PTI. 5) Evaluar los resultados obtenidos en la aplicación del PTI en la Unidad Educativa seleccionada. Para el diseño se tomaron los lineamientos de La Cueva (2000) y los métodos de Reigeluth (2000).

Los resultados del trabajo de Camacho y Querales se recogieron a través de la observación directa utilizando listas de cotejo y cuestionarios. De dichos resultados se deduce que el desarrollo tecnológico instruccional es una herramienta útil en el proceso de formación de profesores y para resolver la necesidad instruccional: mejorar las estrategias de disciplina en el aula en grupos de III Etapa de Educación Básica.

2.2 Bases Teóricas.

2.2.1 Características cognitivas y socioemocionales de los niños que cursan 4°, 5° y 6° grado de Educación Primaria, que se vinculen con las conductas violentas.

Todo docente debe conocer las características psicosociales de sus estudiantes y la forma como éstas se desarrollan. De manera tal que pueda enfocar sus proyectos al progreso e incremento de las potencialidades propias de su grupo.

Existen muchas teorías y autores que tratan de explicar la forma como se desarrollan los niños cognitiva, emocional y moralmente. Para el

esclarecimiento de este aspecto se tomó en cuenta las teorías de enfoque cognitivista-constructivista de Jean Piaget (1896-1980), Lawrence Kohlberg (1927-1987) y Erik Erikson (1902-1994).

Bajo esta perspectiva, el desarrollo incluye transformaciones básicas de estructuras cognitivas como resultado del proceso de interacción entre las estructuras previas del organismo y lo que ofrece el medio. Las nuevas estructuras se forman una vez que se asimilan y se acomodan las nuevas experiencias con las previas. La dirección de este desarrollo tiende hacia un mayor equilibrio.

Para Piaget (citado por Muñoz 2002 b) los niños despliegan sus capacidades cognitivas en un orden específico, categorizado en cuatro etapas consecutivas a las cuales denominó: Sensoriomotriz, Preoperacional, Operaciones concretas y Operaciones formales. Cada etapa tiene sus características de acuerdo a factores como: la maduración corporal, contexto social, los afectivos y motivacionales. A continuación se describirán dichas etapas haciendo énfasis en la de operaciones concretas, por considerarse de mayor interés para el presente trabajo de investigación.

Etapa sensoriomotriz: (desde el nacimiento a los dos años): se inician en el conocimiento del mundo que les rodea manipulando los objetos, no pueden entender la permanencia de los mismos, si no están dentro del alcance de sus sentidos, es decir, no hay representación interna de los objetos externos.

Etapa Preoperacional: (de 2 a 6 años) Comienza cuando se ha comprendido la permanencia del objeto. Adquiere la capacidad de simbolizar a través del lenguaje. Se inicia en juegos y en el dibujo. Hay irreversibilidad, es decir, imposibilidad de realizar una acción a la inversa. Esta etapa está marcada por el egocentrismo, los niños creen que todos ven y sienten el

mundo de la misma manera que ellos. Esto le impide el sentido de empatía, por lo que puede pelear por un juguete aunque no sea suyo. Su moral es heterónoma, esto significa que su juicio moral no es independiente sino que está subordinada a la de los adultos, al respeto unilateral de las autoridades y sus reglas. Toda sanción es legítima.

Para Piaget (citado por Muñoz, 2002) en esta época de la moral heterónoma o de la presión, la diferenciación entre lo moral y lo no moral viene dada por la autoridad (adulto), a quien se obedece por sí misma. El respeto es unilateral hacia el adulto, al que considera como fuente de reglas. Se actúa por miedo al castigo. Hay subordinación de la justicia a la obediencia.

Etapas de las Operaciones Concretas: (de 7 a 12 años). Según Piaget, entre los 5 y 7 años de edad los niños entran en la etapa de las Operaciones Concretas cuando pueden pensar con lógica acerca del aquí y el ahora. Los procesos del razonamiento se vuelven lógicos y consiguen aplicarlos a problemas concretos o reales. Ahora, los niños pueden pensar operacionalmente, es decir, logran utilizar símbolos para llevar a cabo operaciones: actividades mentales, en sentido contrario a las actividades físicas que fueron la base de la mayor parte del pensamiento inicial. Aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasifica los conceptos de casualidad, entra en la temporalidad y en la espacialidad y en la velocidad.

Son más hábiles en tareas que exigen razonamiento lógico, tales como la conservación, clasificación, trabajar con números, manejar conceptos de tiempo y espacio y distinguir la realidad de la fantasía. Comprenden que la mayor parte de las operaciones físicas son reversibles.

Esta es la etapa donde termina la heteronomía y se inicia la moralidad autónoma de Piaget, que se caracteriza por la flexibilidad moral. Su juicio moral comienza a ser independiente al igual que la adaptación cooperativa de las reglas. A medida que el niño madura e interactúa con otros niños y con adultos, piensa de manera menos egocéntrica; tiene un contacto más creciente con un amplio rango de puntos de vista, muchos de los cuales contradicen lo aprendido en casa. Aumenta la comprensión de perspectiva de los demás, lo que les permite comunicarse de modo más efectivo y ser más flexibles en su pensamiento moral. Los niños buscan la intención detrás de la acción y creen que el castigo deberá compensar el “crimen”. Están en camino de formular sus propios códigos morales.

Bartolomé y otros (1997) basado en las ideas de Piaget afirman que el desarrollo intelectual se enlaza con el afectivo y con el proceso de socialización. Una de las metas del desarrollo es la autonomía. Para fomentar esta moral autónoma, es mejor una educación basada en la relación de respeto mutuo, de cooperación, en la que se establezcan las reglas por acuerdo entre las partes. Estos autores afirman que “La autonomía es un proceso de educación social que enseña al individuo a colaborar con los demás y a respetar las reglas sociales, así como a favorecer el desarrollo de la personalidad y de la conciencia de solidaridad...” (pág. 62).

Parafraseando a Bonilla (2005) la moral autónoma es de estructura reversible, los individuos pueden entender los intereses de otros y sus necesidades. La relación entre iguales posibilita la influencia recíproca entre el pensamiento y la acción, lo que va a permitir la evolución entre el estadio de la moral heterónoma a la autónoma. “Hay autonomía cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior”.

Continuando con las ideas de Bonilla, en la moral autónoma o de la cooperación hay preocupación por los demás, se puede desarrollar el control interno (autocontrol), el sentido de respeto mutuo, justicia, reciprocidad, cooperación y solidaridad. A medida que se avanza hacia las operaciones se avanza también hacia la cooperación lo que permitirá hacer inferencias acerca del sentimiento de los demás (empatía)

Es posible afirmar que el desarrollo cognoscitivo, la interacción con iguales y la disminución de la coerción adulta son elementos que determinan la moral autónoma ya que las experiencias sociales estimulan nuestros procesos morales.

Según Shapiro (2001) a finales de esta etapa ya son capaces de identificar estados emocionales y predecirlos frente a sucesos futuros o supuestos. Pueden describir sus sentimientos con metáforas y asociarlos con sensaciones fisiológicas. Entablan amistades “íntimas” con las cuales comparten emociones y problemas secretos.

Etapa Lógico Formal: (de 12 a 16 años) El adolescente logra la abstracción, se afianza en el razonamiento lógico, se conducen por sentimientos idealistas y se logra la formación continua de la personalidad, hay mayor incremento de los conceptos morales y sociabilidad.

Los docentes con quienes se implementará el diseño objeto de este trabajo son los que atienden a los estudiantes de 4°, 5° y 6° grado, cuyas edades oscilan entre 10 y 12 años que según lo anteriormente descrito se encuentran en la etapa de las operaciones concretas e iniciando la etapa lógico-formal. Esto significa que su moral heterónoma está finalizando para dar paso a la moral autónoma donde comienzan a cuestionar las normas y a la autoridad. Pero también pueden cuestionarse a sí mismos para desarrollar las capacidades de la inteligencia emocional.

Según Erikson (citado por Muñoz, 2002 b) los niños se desarrollan en un orden predeterminado, no solo en lo cognitivo y motor sino también en lo psicosocial y en lo emocional. Su teoría al respecto está planeada en ocho etapas. La culminación exitosa de cada una determinará una personalidad y un sentido de identidad más sano, lo que conlleva a mejores y más fructíferas relaciones sociales.

En las tres primeras etapas que culminan entre los 6 y 7 años aproximadamente el estímulo, apoyo y consistencia de sus cuidadores, especialmente de sus padres, permitirá el afianzamiento de la confianza, seguridad en sí mismo, la autoestima, el desarrollo de la curiosidad, la creatividad y la independencia. Por el contrario, la negligencia, la crítica y el control excesivos, desarrollará miedos, ansiedad, desconfianza, dependencia, frustración.

Los dos panoramas anteriores se afianzarán entre la 4ta etapa llamada "industriosidad vs inferioridad" y la 5ta "identidad vs confusión de papeles" que corresponden a la etapa de operaciones concretas de Piaget, entre los seis y doce años. Aquí jugarán papel no solo los padres, sino los profesores cuya actitud de apoyo, refuerzo a las iniciativas y orientaciones asertivas permitirán que los niños sientan orgullo de sus logros al planear y ejecutar proyectos, mayor independencia, visión de futuro e identidad. Por el contrario una actitud de restricciones, controles, de falta de orientación causará confusión sobre sí mismos, dudas de su capacidad, sentimientos de inferioridad, baja autoestima, haciéndolos vulnerables ante situaciones conflictivas e incapaces de establecer sanas relaciones sociales.

Por su parte Kohlberg (citado por Grimaldo, 2006) divide el desarrollo moral en tres niveles: moralidad preconventional, moralidad convencional y moralidad postconvencional. Estos tres niveles son considerados como tres

diferentes tipos de relación entre el yo, las normas y las expectativas de la sociedad. Cada nivel se subdivide en dos etapas o estadios; siendo el segundo una forma más avanzada y organizada que el primero.

Grimaldo (2006) afirma que aunque el desarrollo moral no es independiente del cognitivo, no hay una relación directa entre los niveles y estadios de Kohlberg y las etapas de Piaget. Pero asegura que para alcanzar los estadios más avanzados de desarrollo moral, los individuos deben haber alcanzado las etapas de operaciones concretas, o mejor aún formales con pensamiento abstracto para entender principios de moral universal. A continuación una breve descripción de los estadios de Kohlberg (citado por Muñoz, 2002 a):

Nivel Preconvencional: En el primer estadio hay una orientación hacia la obediencia y el castigo. El niño asume que autoridades poderosas transmiten un sistema de reglas fijo que debe obedecer sin cuestionar. Por esto la preocupación se centra en lo que las autoridades permiten o castigan, según las normas. La moralidad es algo externo a sí mismo (heteronomía). En el segundo estadio las normas se asumen si favorecen los propios intereses, el castigo es un riesgo que correr. Las normas son como las reglas del juego, pueden ser producto de acuerdos o intercambios: “Te respeto, si me respetas” o “Si tú haces ésto por mí, yo hago esto por ti”. Este nivel podría estar entre la etapa Preoperacional y la de operaciones concretas.

Nivel convencional: En el tercer estadio se supone que la actitud expresada es compartida por toda la comunidad. Comportarse bien significa tener buenas intenciones y sentimientos compartidos por encima de los propios, agradar a los demás (especialmente a los pares). Se definen las situaciones en función de los motivos de los implicados. Se da un cambio de la obediencia incuestionable a una relativa. Este estadio podría corresponder

al final de las operaciones concretas e inicio de las formales (nueve años hasta la adolescencia).

En el cuarto estadio se ve la sociedad como un todo y surge la preocupación por el orden social a través del respeto a la autoridad y a las leyes, que se consideran convenciones para el buen funcionamiento de la sociedad y se cumplen por responsabilidad (autonomía moral).

Nivel postconvencional: En los estadios de este nivel se evalúa la sociedad, considerando los derechos y los valores que debería tener: se busca proteger derechos fundamentales como la libertad y la vida. Se procuran procedimientos democráticos para cambiar las leyes y mejorar la sociedad. Nunca las leyes estarán sobre los derechos fundamentales. Se respeta la dignidad básica de todas las personas como individuos. Martín Luther King (citado por Muñoz, 2002 a) dijo “Las leyes son solamente válidas cuando están basadas en la justicia, un compromiso con la justicia acarrea la obligación de desobedecer las leyes injustas”. Esta postura de Luther King correspondería al estadio seis.

2.2.2 Inteligencia Emocional (IE)

A medida que la psicología ha avanzado se le ha dado mayor relevancia a los sentimientos y a las emociones como elementos que guían la racionalidad. Así vemos como el conductismo cuyo objeto era la conducta, es superado por el cognitivismo que estudia la forma de procesar la información en la mente, considera la experiencia vital del sujeto y más tarde el constructivismo, no solo toma en cuenta la experiencia y los procesos mentales sino que afirma que el sujeto es capaz de elaborar y reconstruir su conocimiento y modificar su conducta en función de éste.

Gardner (1998 citado por Armstrong, 2006) dice que la inteligencia trata de la capacidad de resolver problemas y crear productos en un entorno rico en contextos y plantea su teoría de Inteligencias Múltiples afirmando que todos los seres humanos poseemos ocho inteligencias en mayor o menor grado. Cada una “puede ser desarrollada hasta alcanzar un nivel adecuado de competencia... si recibimos el apoyo, el enriquecimiento y la formación adecuados” (p.31). Estas inteligencias funcionan paralelamente e interactúan entre sí, cada individuo tiene su particular combinación de atributos y dones para cada inteligencia: Lingüística, Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Cinético-Corporal, Naturalista, Interpersonal e Intrapersonal. Ésta última es la capacidad para analizarse y comprenderse a sí mismo (autoconocimiento) a fin de usar esa información para guiar la conducta y operar eficazmente en la vida. La inteligencia interpersonal es la capacidad para analizar y comprender a los demás, lo que implica la resolución de conflictos y el cultivo de las relaciones sociales.

En este mismo orden de ideas Castro (2005) confirma que:

“La inteligencia interpersonal está conectada con la capacidad que tenemos para relacionarnos adecuadamente con los demás, lo cual incluye contar con las aptitudes necesarias para comunicar sentimientos o pensamientos así como para recepcionarlos con éxito. Por ello este tipo de inteligencia tiene que ver con las cualidades para comprender a otros, para interactuar con ellos satisfactoriamente e incluso para liderar un grupo de personas y alcanzar un propósito determinado... la inteligencia intrapersonal se encuentra en personas que poseen una gran posibilidad y facilidad para acceder a su propia vida interior. Se la considera esencial para el autoconocimiento que permita la comprensión de las conductas y formas propias de expresión” (p.39)

Thorndike (1990 citado por Goleman, 1995) plantea por su parte la existencia de la inteligencia social como la capacidad de comprender a los

demás y actuar prudentemente en las relaciones y la considera un factor clave del Coeficiente Intelectual (CI).

El término “Inteligencia Emocional” (IE) fue usado por primera vez en 1990 por Peter Salovey y John Mayer (citados por Shapiro 2001) para describir cualidades emocionales relacionadas con el éxito personal: “es un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propias así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y nuestras acciones” (p.36).

Más tarde Goleman (1995) retoma las ideas de Peter Salovey y John Mayer; apoyado también en la teoría de inteligencias múltiples de Gardner y en numerosos estudios científicos de casos para escribir su libro “Inteligencia Emocional”. Goleman sustenta que “las posturas éticas fundamentales en la vida surgen de capacidades emocionales subyacentes” (p.16). Estas capacidades pueden ser aprendidas y mejoradas por los niños, siempre y cuando nos empeñemos en enseñárselas.

Parafraseando a Goleman la Inteligencia Emocional comprende varias capacidades: **autoconciencia**, es decir, reconocer y valorar nuestros propios sentimientos, distinguirlos y recurrir a ellos para guiar la conducta; **automotivación** que incluye la persistencia frente a las decepciones, abrigar esperanzas y tener optimismo para emprender los proyectos; **autocontrol** o capacidad de dominar y manejar los impulsos de las emociones, como el mal humor; mostrar **empatía** o ser capaz de identificar y comprender las emociones de los demás y actuar en función de ello; **Manejar las relaciones sociales**: incluye el liderazgo, la tolerancia y la relación efectiva con los demás.

Estas capacidades funcionan de manera interdependiente, aunque algunas personas logran desarrollar más las capacidades de la inteligencia intrapersonal (autoconciencia, automotivación, autocontrol) que las de la inteligencia interpersonal (empatía y manejo de relaciones sociales).

A continuación se detallan las características de los elementos que conforman la Inteligencia Emocional:

Autoconciencia es para Goleman conciencia de uno mismo o la atención progresiva a los propios estados internos, es en resumen estar en sintonía con nuestros sentimientos. En psicología se usa el término metacognición para la conciencia del proceso de pensamiento y metahumor para la conciencia de las propias emociones. Esta conciencia de las emociones es la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen las demás, la clave para una toma de decisiones personales más acertadas. El desarrollo de esta capacidad incidirá directamente en el autocontrol: si se puede reconocer y comprender la emoción, se puede controlar; así como reconocerla en los demás (empatía). Es importante que durante el entrenamiento de esta capacidad se enriquezca el vocabulario emocional de manera tal que se facilite la descripción de las emociones.

Autocontrol: Goleman (1995) manifiesta “Tenemos dos mentes, una que piensa, razona y otra que siente” (p. 27) La primera se ubica en los lóbulos prefrontales, en la neocorteza, allí se realizan las conexiones lógicas, las relaciones de causa-efecto, se elaboran respuestas más analíticas o apropiadas. Allí se encuentra nuestra inteligencia racional. La segunda es la que capta las emociones y se ubica en la amígdala, en el sistema límbico, allí se guarda la memoria emocional, su capacidad de reacción es más rápida a los estímulos que la neocorteza, por esto se producen estallidos emocionales, ante los cuales se envían al cuerpo sustancias

neurotransmisoras que provocan respuestas físicas como sudoración, palpitaciones, etc.

Las convicciones que mueven a la mente racional son tentativas, dependen de las evidencias, en cambio las que mueven a la mente emocional son absolutamente ciertas para el individuo, porque los sentimientos son autojustificadores; por esto resulta tan difícil razonar con alguien que está emocionalmente perturbado. Por otro lado los lóbulos prefrontales pueden comparar y comprender lo que perciben los sentimientos y puede trazar estrategias que los controlen o los distraiga para graduar su magnitud hasta un límite controlable, y convertirlos en fortaleza para una actuación equilibrada y para tomar decisiones adecuadas.

Estas mentes, tanto la racional como la emocional están coordinadas, en muchos momentos, pero cuando las emociones son fuertes, la balanza se inclina y la mente emocional domina. Están interconectadas pero tienen facultades semiautónomas. La interacción entre el cerebro límbico y los lóbulos prefrontales de manera equilibrada aumentan la inteligencia emocional y la racional. Por esto Goleman asevera: “los sentimientos son indispensables para las decisiones” (p. 48).

Las emociones son impulsos para actuar (ira, tristeza, temor, placer, amor, sorpresa, disgusto, vergüenza), es decir, son como chispas que encienden los sistemas corporales para ejecutar acciones de acercamiento, defensa, ataque, huida, protección. La capacidad que nos permite resistir el impulso de actuar frente a un estímulo es el autocontrol o autodomínio, también llamado templanza; “es el dominio del exceso emocional” (p. 78). No se trata de anular las emociones, o suprimirlas, la idea es lograr el equilibrio, pues todo sentimiento tiene su valor y su significado. Goleman afirma “Los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden; la

gente que se ve atrapada en estos estados de ánimo no asimila la información de manera eficaz, ni la maneja bien” (p 104).

Automotivación: Es la capacidad de moverse a la acción de lograr las metas de manera intrínseca, es tener esperanzas y cultivar el optimismo, es también desarrollar la resiliencia o capacidad de afrontar, sobreponerse y salir fortalecidos de experiencias trágicas adversas y dolorosas. Snyder (citado por Goleman 1995) señala que la esperanza “es creer que uno tiene la voluntad y también los medios de alcanzar sus objetivos, sean estos cuales fueran... los alumnos que abrigan esperanzas se fijan metas más elevadas y saben cómo trabajar arduamente para alcanzarlas” (p. 113).

Goleman (1995) afirma:

Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, tener esperanzas significa que uno no cederá a la ansiedad abrumadora, a una actitud derrotista ni a la depresión cuando se enfrente a desafíos o contratiempos. En efecto las personas que abrigan esperanzas muestran menos depresión que las demás ya que actúan para alcanzar sus objetivos, son menos ansiosas en general y tienen menos dificultades emocionales. (p.114)

Con respecto al optimismo Shapiro (2001) dice que:

Es una disposición o tendencia a mirar el aspecto más favorable de los acontecimientos y esperar el resultado más favorable... es un antídoto contra la depresión y el bajo rendimiento...”se ha demostrado que el optimismo se puede enseñar disminuyendo los síntomas depresivos (p 149- 154)

El optimismo es la visión de que las cosas saldrán bien a pesar de los contratiempos y de las frustraciones, es una actitud que evita que la gente caiga en la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad, por esto predice el éxito y éste depende no sólo del talento sino de la capacidad de soportar la derrota.

El optimismo, la esperanza y la resiliencia conducen a la autoeficacia o creencia de que uno tiene dominio sobre los acontecimientos de su vida y puede aceptar los desafíos tal como se presentan y salir adelante con ellos.

Empatía: es la capacidad de reconocer e interpretar las emociones de los demás y actuar en función de ello. La empatía requiere calma y sensibilidad para que las señales sutiles de los sentimientos puedan ser recibidas. Esta capacidad nos permite sintonizarnos emocionalmente a pesar de las diferencias, supone la disposición y flexibilidad para aceptar la posibilidad de cambiar de opinión sin emitir juicios de valor. Shapiro (2001) asevera que “la empatía es la base de todas las capacidades sociales”. (p. 93). Nos conduce a sentir compasión (sintonía), a la solidaridad, a la cooperación, a la bondad, al altruismo...

Habilidad Social: es la capacidad que nos permite guiar las relaciones con los demás de manera armónica, gratificante y fructífera; implica otras capacidades como el liderazgo, la organización de grupos, resolver conflictos, autocontrol, conexión personal, empatía, tolerancia y análisis social.

El diseño instruccional objeto de este trabajo de investigación tratará de promover las capacidades emocionales anteriormente descritas, a través de estrategias enmarcadas en la metodología de intervención en aula, como alternativa para abordar conductas violentas en niños de educación primaria.

2.2.3 Diseño Instruccional.

El proceso complejo del aprendizaje humano no ocurre de manera lineal o como secuencia de etapas inalterables, pues implica muchos elementos y factores por lo que debe ser preparado hábilmente reduciendo al máximo las decisiones imprevistas.

Esta es la razón de ser de los diseños instruccionales (DI) que han evolucionado a lo largo de su historia a medida que se han incorporado nuevas tecnologías y nuevos conocimientos. Según Córdova y Polo (2000) algunos hechos que han obligado el cambio en los diseños de instrucción son, por ejemplo: la incorporación de medios audiovisuales en la década de los años 40, los hallazgos de la psicología en los 60 procuraron cambios más que nada enfocados a la capacitación y al adiestramiento de personal. Más tarde, en los 80, los aportes cognitivos redimensionaron los diseños de instrucción en cuanto a estrategias y desarrollo de procesos de alto nivel de pensamiento.

En las últimas décadas los nuevos paradigmas cognitivistas y constructivistas han permitido el desarrollo de sistemas instruccionales con las siguientes características: son considerados sistemas abiertos, con alto nivel de complejidad, donde se integra el conocimiento, hay interrelación directa y constante entre las fases del diseño, con énfasis en los procesos de aprendizaje y con estrategias cognitivas y metacognitivas. Estas características le dan carácter probabilístico, pues los resultados dependerán de los procesos internos de pensamiento que tengan los estudiantes.

Tomando en cuenta las ideas de Aguilar (1989) el diseño instruccional es un proceso estructurado que funciona de manera sistémica, que permite asegurar el logro efectivo de los aprendizajes, tomando en cuenta las necesidades tanto del medio ambiente, como de los individuos a los que se dirige. Aplicando principios y teorías de la enseñanza y el aprendizaje según los modelos pedagógicos. Este proceso incluye los objetivos, contenidos, métodos, técnicas, medios, y los procedimientos para evaluar.

Dorrego (1991) considera el diseño instruccional como un proceso sistemático en el que se analizan las necesidades y metas de la enseñanza,

a partir de las cuales se desarrollan las actividades y recursos y los procedimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos y para revisar toda la instrucción. El diseño de la instrucción se deriva del diseño curricular.

Este modelo de Elena Dorrego, está basado en la teoría Instruccional de Robert Gagné y en el enfoque del procesamiento de la información, corriente que mantiene algunos principios básicos del conductismo (como el uso del reforzamiento como elemento motivador y para incentivar la retención), pero también incluye los procesos cognoscitivos como mediadores de la conducta, toma en cuenta las experiencias y conocimientos previos del participante y lo considera como ser activo, protagonista, responsable de la construcción de su conocimiento; por lo tanto la instrucción debe ser dirigida a desarrollar en el individuo estrategias para seleccionar, procesar y recuperar información.

Del mismo modo Berger y Kam (1996) señalan que el diseño instruccional es el desarrollo sistemático de los elementos instruccionales, usando las teorías del aprendizaje y las teorías instruccionales para asegurar la calidad de la instrucción. Incluye el análisis de necesidades de aprendizaje, las metas y el desarrollo de materiales y actividades instruccionales, evaluación del aprendizaje y seguimiento.

Concretando se puede decir que se trata de una metodología de planificación pedagógica y la producción de material didáctico por medios de teorías de aprendizajes que sirven de referencia, orientada a las exigencias y necesidades del alumnado y a los requerimientos del contenido, asegurándose así la calidad del aprendizaje. El diseño instruccional proporciona un marco de referencia para la planeación, desarrollo y adaptación de la instrucción. Es decir, se hace un completo análisis de las necesidades y metas educativas a cumplir y posteriormente se diseña e

implementa un mecanismo que permita alcanzar esos objetivos. Así, este proceso involucra el desarrollo de materiales, actividades instruccionales y la evaluación de cada uno de los elementos que conforman el diseño.

Es un proceso sujeto a constantes revisiones y perfeccionamiento, un proceso en cuyos principios está la necesidad, la cual se convierte en un problema al que hay que buscarle solución. Una vez definido el problema se procede a elaborar el diseño instruccional que permitirá resolverlo.

Existen diversos modelos de diseño instruccional según la postura teórica de su autor y según la necesidad que lo requiera. Para efecto de este trabajo de investigación se ha seleccionado el modelo de los profesores Altuve y Alvarado (2002) por ser este ajustable a las condiciones del contexto. Dicho diseño se describe a continuación.

2.2.4 Modelo de diseño Instruccional.

El diseño instruccional de los profesores Altuve, J y Alvarado, A. (2002) tiene características de 4ª generación: se trata de un diseño sistémico, holístico, integral y abierto; cuyas fases se interrelacionan y están integradas de manera flexible y cíclica, lo que permite su permanente revisión y retroalimentación a fin de hacer los ajustes necesarios, según el contexto. Se apoya en las teorías cognitivista-constructivista. Favorece la habilidad del estudiante y del docente para crear. Está centrado en el proceso de aprendizaje y no en los contenidos que solo se consideran medios y no fines. Requiere la aplicación de procesos de análisis y evaluación para seleccionar adecuadamente los medios y estrategias de enseñanza de manera que permita la construcción y reconstrucción de aprendizajes significativos.

Las fases que contempla este diseño son:

Análisis de la situación instruccional: aquí se caracteriza el nivel educativo, el diseño curricular, la población, el ambiente, los fundamentos teóricos, los recursos materiales y humanos de los cuales se dispone.

Análisis y diseño de los contenidos: se refiere al cuerpo de conocimientos, habilidades y actitudes que deberán asimilar los estudiantes para su desarrollo y socialización, deben adecuarse al grado de madurez y comprensión. Deben tener congruencia con los objetivos.

Análisis de procesos cognitivos: se refiere a los procesos del pensamiento implicados: observación, memorización, formación de conceptos, análisis-síntesis, comparación, clasificación, inferencia, seguir instrucciones, toma de decisiones, resolución de problemas.

Análisis de los procesos afectivos: aquí se tomarán en cuenta el desarrollo emocional, moral, social, espiritual de los estudiantes a los cuales se les aplicará el diseño y sus conocimientos, las capacidades y actitudes relacionadas con la situación instruccional.

Diseño de los elementos directrices: se refiere a los factores orientadores del proceso enseñanza-aprendizaje: objetivos, propósitos, logros y exigencias académicas que los estudiantes deben alcanzar. Los objetivos deben expresar el desempeño que se observará en el participante al final del proceso.

Análisis y diseño de la estrategia instruccional: Será la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a selección y desarrollo de métodos, técnicas, medios o recursos que utilizará el docente y cuáles actividades realizarán los estudiantes.

Análisis y diseño de la estrategia de evaluación: esta fase incluye las técnicas e instrumentos que permitirán de manera continua, multidireccional

y flexible retroalimentar de manera efectiva y enriquecedora la situación instruccional. Por ejemplo: observación directa a los participantes y a los docentes y los registros descriptivos de las mismas, para su posterior análisis.

Elaboración de medios instruccionales: En esta fase se incluye el diseño, la producción y la evaluación de los recursos que se utilizarán durante la situación instruccional.

Diseño del ambiente de aprendizaje: implica la organización del lugar donde se desarrollarán las estrategias instruccionales, tomando en cuenta: mobiliario, luces, sonido, espacio, ubicación de los participantes, entre otros.

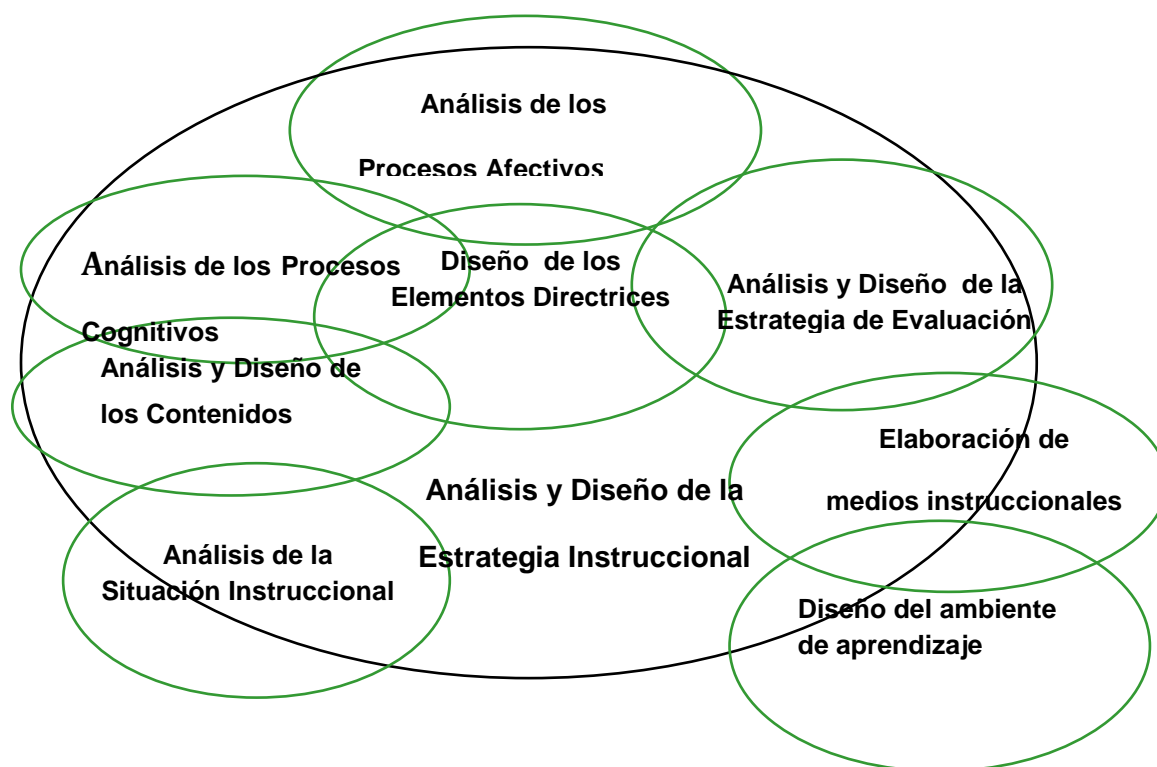


Gráfico 1: Modelo de diseño instruccional Altuve y Alvarado.

Fuente: Altuve, J. y Alvarado, A. (2002) *Lineamientos para la elaboración de diseños instruccionales*. Caracas. Material elaborado para SADPRO. UCV.

A continuación se detallarán las fases del diseño:

2.2.4.1 Análisis y Diseño de los Contenidos

Según Coll y otros (1994) “Los contenidos designan el conjunto de saberes y formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización” (pag13). Esta asimilación no se produce aisladamente sino en un contexto social y cultural determinado y no sucede pasivamente sino que el individuo lo construye y reelabora según sus experiencias. Resultando así personas únicas que en conjunto forman la pluralidad cultural de la sociedad.

Por lo anteriormente dicho, no todos los contenidos figuran como curriculares, solo aquellos cuya correcta y plena asimilación es considerada fundamental y requieren de una ayuda profesional específica: conceptos, razonamiento, procesos, habilidades, valores, creencias, sentimientos, actitudes, pautas de comportamiento y otros.

Lo que importa no es que los alumnos sepan muchas ideas y conocimientos sino que su aprendizaje sea significativo, es decir, que puedan construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden, contribuyendo así a su crecimiento personal, favoreciendo su desarrollo integral y su socialización en su contexto.

Coll y otros (1994) señalan que “aprender significados es cambiar las ideas como consecuencia de su interacción con la nueva información” (p.35) y agregan que “el nuevo conocimiento será integrado en estructuras e ideas

ya existentes, pero obligará a reorganizar éstas aunque sea de forma parcial” (p.64). Además para que se dé el aprendizaje significativo deben tomarse en cuenta: la organización lógica de la información de manera explícita con vocabulario y términos adaptados al nivel del estudiante; los conocimientos previos sobre el tema y la predisposición favorable hacia la comprensión que éste posea.

Los saberes y formas culturales se clasificaron en tres tipos de contenido en la reforma educativa de la década del 90. Parafraseando el Currículo Básico Nacional (1998), éstos contenidos son:

- Conceptuales (aprender a conocer): se refieren al conocimiento que tenemos de las cosas, datos, hechos, conceptos, principios y leyes que se expresan verbalmente.
- Procedimentales (aprender a hacer): se refieren al conocimiento acerca de cómo ejecutar acciones interiorizadas como las habilidades intelectuales y motrices; abarcan destrezas, técnicas, algoritmos, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar para conseguir un fin.
- Actitudinales: (aprender a ser y a convivir) son valores, normas, creencias dirigidas al equilibrio personal, emocional y a la convivencia social.

Aunque cada tipo de contenido tiene su forma de enseñarse y evaluarse, estos no deben trabajarse de manera aislada, sino por el contrario deben planificarse los tres contenidos de forma interrelacionada y complementaria. Al respecto Coll y otros (1994) afirman:

El alumno aprenderá simultáneamente conceptos, procedimientos y actitudes...Cualquier actividad de aprendizaje está mediada por las actitudes, y si cada procedimiento se aplica necesariamente con un contenido

factual y conceptual, no es menos cierto que el aprendizaje de hechos y conceptos requiere actitudes diferentes y que es difícil adquirir hechos o conceptos sin poner en marcha algún procedimiento (p. 24)

Con respecto a los conceptuales, la enseñanza de hechos y datos se aprenden de memoria, literalmente, no requieren comprensión, pero el aprendizaje de conceptos y principios requiere dotar de significado el material: que el contenido sea presentado de manera organizada y motivadora, tanto en cantidad como en calidad, con un vocabulario acorde al nivel y a la edad del estudiante, que permita establecer conexiones con sus conocimientos previos para que lo comprenda y sea capaz de expresarlo con sus propias palabras.

Algunos conceptos que se manejarán en este diseño se refieren a: inteligencia emocional, autoconocimiento, autoestima, automotivación, autocontrol, empatía, habilidad social, conflictos, diálogo, asertividad (coherencia-pertinencia), consenso, escucha efectiva, valores, juegos cooperativos, relajación, entre otros.

Con respecto a los contenidos procedimentales Coll y otros (1994) los designan como conjuntos de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas (destrezas cognitivas, habilidades metacognitivas, estrategias de aprendizaje, habilidades, métodos, rutinas). Pueden ser algoritmos o heurísticos. Los primeros señalan de forma precisa la secuencia de movimientos o decisiones que deben seguirse para lograr una tarea determinada, por ejemplo: cómo preparar una receta, cómo realizar una división con divisor de un dígito.

Los contenidos procedimentales heurísticos solo orientan de manera general la secuencia del procedimiento sin exactitud de cómo debe

actuarse, lo que da cierta libertad de acción y decisión, cuyo uso y aplicación, no siempre hace previsible un resultado concreto, pero orientan hacia el camino correcto. Por ejemplo: Cómo afrontar los conflictos interpersonales, cómo hacer elecciones racionales, cómo relajarse, cómo autocontrolarse. Estos contenidos procedimentales predominarán en este diseño instruccional.

Coll y otros (1994) señalan 6 dimensiones específicas para que el aprendizaje de procedimientos sea significativo:

- Conocimiento del procedimiento: saber los pasos a seguir y su orden.
- Composición de las acciones de que consta: que hay que hacer en cada paso.
- Integración y precisión del conjunto de la acción.
- Contextualización: saber dónde y cuándo se puede aplicar.
- Generalización: saber a que otras situaciones se puede aplicar.
- Automaticidad de la ejecución: se refiere a la total integración del procedimiento a la actitud del estudiante.

Los contenidos actitudinales, como su palabra lo indica se refiere a las actitudes que asumen los individuos según sus valores, normas y creencias. Martin y Reigeluth(1999) afirman que una actitud es “un estado de buena disposición o de predisposición aprendida a comportarse de manera consistente. Está compuesta de elementos cognitivos, afectivos y de conducta” (p.47).

Para Coll y otros (1994) las actitudes son “tendencias o disposiciones adquiridas por experiencias y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación” (p.137). Relativamente duraderas pues

éstas pueden evolucionar y arraigarse o modificarse, inclusive desaparecer según estén presentes sus componentes (afectivo, cognitivo y psicomotor), o según los valores, normas o creencias en los que se apoyan. Las actitudes son realidades dinámicas y cambiantes, sometidas a un continuo proceso de aprendizaje.

Por su parte Kamradt y Kamradt (citados por Reigeluth ,1999) dicen que una actitud es...“una unidad fundamental del aprendizaje...un factor de importancia fundamental para el éxito” (p.115) y más adelante agregan “una estructura psicofísica que almacena fragmentos relacionados de aprendizaje afectivo, cognitivo y psicomotor de forma que su propietario tiene acceso instantáneo y subconsciente a dicho aprendizaje” (p. 119). Esta estructura funciona como una herramienta que permite al individuo responder rápida y efectivamente a situaciones de su entorno relacionados con la satisfacción de necesidades personales fundamentales. Por lo que “son nuestra estrategia personal para vivir, para ser quienes somos. Confiamos en nuestras actitudes porque nos han demostrado, en repetidas ocasiones su valía al permitirnos perseguir nuestras necesidades y valores con el éxito máximo y mínima incomodidad” (p.127). Por esto las defendemos ferozmente contra toda sugerencia que pretenda cambiarlas.

Pero las actitudes no son estructuras rígidas, pueden ser aprendidas o modificadas; es importante, para ello, planificar estrategias que apunten a sus tres componentes: El afectivo se refiere a las necesidades desde las fisiológicas hasta las de autorrealización, las sensaciones, las preferencias, los sentimientos, las emociones. El componente cognitivo se refiere a la capacidad del sujeto para pensar, las creencias, los conocimientos previos, los valores, el autoconcepto, la autoestima. Y el componente psicomotor o

conductual tiene que ver con el comportamiento que incluye: la conducta manifiesta, la respuesta verbal y hasta los pensamientos que se generan.

Estos componentes operan interrelacionados, a veces, uno más destacado que otro. Esta interrelación constituye la coherencia y la consistencia actitudinal que es la tendencia de las personas a organizar sus actitudes en estructuras consistentes según Coll y otros (1994) y además señalan que “Siempre que una persona experimenta un estado de inconsistencia tratará de pasar a otro estado de mayor coherencia en el que adoptará una actitud consecuente con sus anteriores experiencias” (p. 144) Esta inconsistencia se apreciará solo por el carácter público de la actitud.

Para Kelman (citado por Coll y otros, 1994) “el cambio actitudinal se ve estimulado cuando el individuo queda confrontado a una discrepancia entre la actitud suya y algún nuevo elemento de información o alguna actitud de las personas significativas” (p.144). Lo que significa que las actitudes pueden ser aprendidas, modificadas.

El proceso de aprendizaje de actitudes es complejo implica los contextos (familia, escuela, grupos, iglesia, medios de comunicación) de los cuales el individuo percibe normas, funcionamiento, valores, juicios, los cuales va a procesar y evaluar según sus experiencias y conocimientos previos y de acuerdo a su personalidad, para luego asumir una actitud que se manifestará a través del comportamiento. Este proceso es único e irrepetible para cada individuo.

La escuela como agente socializador, es un contexto generador de actitudes y éstas son parte integrante de todas las materias al igual que los conceptos y los procedimientos y ocupan un papel central en todo acto de

aprendizaje, pues, como afirman Coll y otros (1994) “las actitudes guían los procesos perceptivos y cognitivos que conducen al aprendizaje de cualquier tipo de contenido: conceptual, procedimental o actitudinal” (p.151)

Estos autores también afirman que “El aprendizaje escolar es un proceso interaccional en el que las actitudes y el comportamiento de una persona se ven influenciados por los miembros del grupo al cual pertenece” (p.157) pues la proximidad, la comunicación, la relación con personas significativas, la igualdad de roles genera identificación y atracción; se forman lazos emocionales y afectivos que a su vez generan actitudes similares y viceversa. También influyen los factores situacionales (ambiente, recursos, espacios gratos, tiempo disponible) y por supuesto los rasgos de la personalidad de los individuos.

El aprendizaje de contenidos actitudinales estará dado, a medida que el sujeto crece y madura, por tres elementos: el refuerzo social positivo (elogios, privilegios, premios) o negativo (castigos), por el seguimiento de modelos (personas significativas, medios de comunicación) o por internalización (el individuo percibe, analiza, internaliza lo aprendido y empieza a elaborar sus propios criterios de evaluación y de comportamiento).

Basado en las ideas anteriores el presente diseño instruccional, aportará a los docentes del Colegio Americano, contenidos conceptuales, procedimentales y especialmente actitudinales que se desarrollarán a través de estrategias fundamentadas en la Inteligencia Emocional como una alternativa para disminuir las conductas violentas en los niños. Dichos contenidos estarán especificados para cada una de las estrategias propuestas en las ocho unidades temáticas.

2.2.4.2 Análisis de los Procesos Cognitivos

Los procesos cognitivos son aquellos que suceden en nuestro pensamiento que nos permiten obtener, procesar, almacenar y rescatar información del ambiente para su comprensión. En ocasiones estos procesos se dan de manera inconciente y otras de manera concentrada y sistemática. Estos procesos nos permiten planificar las acciones para superar obstáculos y lograr lo deseado. Ríos (2004) afirma “Reconocer, saber cómo y cuándo aplicar estos procesos intelectuales es de vital importancia para pensar con efectividad, resolver problemas y tener éxito” p (45).

Ríos (2004) distingue los procesos cognitivos básicos (clasificación, definición, análisis-síntesis, memorización, inferencia, seguir instrucciones), de los procesos de alto nivel o superiores (toma de decisiones, resolución de problemas, creatividad). Los primeros son característicos de la educación tradicional, pero las demandas del presente exigen que más que lo básico, se desarrollen estrategias para procesar de manera activa la nueva y abundante información que requiere formas creativas de resolver los problemas, emitir juicios críticos y abordar la complejidad y multicausalidad de los fenómenos. Para ello se requiere de procesos psicológicos de alto nivel o psicológicos.

Ríos (2004) describe los procesos cognitivos básicos de la siguiente manera:

1. -Observación: es un procedimiento que “consiste en examinar intencionalmente una situación u objeto para averiguar hechos y aspectos del mismo” (p. 46)

2. -Comparación: es un proceso que permite establecer relaciones de semejanza o diferencia entre objetos, situaciones, hechos o personas, sobre la base de algún criterio o variable. Estas semejanzas o diferencias pueden ubicarse en un continuo como el siguiente:
 Idéntico..... Semejante..... Diferente.....contrario...
 Igual.....parecido.....distinto.....antagónico.
 Coincidente...sinónimo.....dispar.....antónimo

3. -Clasificación: Es el proceso que permite reunir los elementos de un conjunto en subconjuntos en función de una o más variables o criterios. Para clasificar se requiere: 1° observar y 2° comparar.

4. -Definición: Explica o determina el significado de una palabra, término o proceso, supone un uso descriptivo del lenguaje. Ríos explica: “es la determinación conceptual, clara, breve y completa de lo que significa una palabra... es la identificación de las características esenciales de ese algo” (p. 57) y agrega que una buena definición no debe contener lo definido, ni ser negativa, debe emplearse lenguaje claro y preciso, nunca ambiguo o figurado.

5. -Análisis-síntesis: El análisis “es el proceso de distinguir y separar las partes constituyentes de un todo para conocer sus principios o elementos...con la intención de comprenderlo” (p. 54). El análisis debe ser estudiado y aplicado con la síntesis, que es el proceso contrario, a fin de establecer las relaciones de esas partes entre sí y con el todo.

6. -Memorización: Nos permite almacenar y recuperar información ya adquirida: conocimientos, experiencias, para usarlos cuando sea necesario. Cuando se memoriza algo sin comprensión, su aprendizaje se considera superficial y se olvidará pronto. Pero cuando se almacena en la memoria algo que previamente se ha comprendido, se convierte en aprendizaje significativo, que se anclará con las experiencias anteriores y será más fácil de recuperar.
7. -Inferencia: es concluir o deducir algo de otra cosa. Por ejemplo: si el cielo se nubla podemos inferir que va a llover. Es aplicable también en la lectura, a la comprensión del significado de un término nuevo por el contexto o presumir un hecho por el contenido de la trama de un texto narrativo.
8. -Seguir instrucciones: implica precisar términos, secuencias, recursos, metas, y luego traducir, utilizar y aplicar esas instrucciones verbales o gráficas en acciones físicas o en operaciones intelectuales.

Por otro lado Ríos (2004) describe los procesos cognitivos de alto nivel de la siguiente manera:

1-Toma de decisiones: La toma de decisiones es un principio de la libertad, está es una de las principales características de la democracia moderna. Tomar decisiones, es decir, elegir entre dos o más alternativas, significa arriesgarse pues no siempre contamos con la información necesaria para escoger. Hay cuatro factores que influyen en las decisiones: las percepciones, los conocimientos previos, las inferencias, las intuiciones. Ríos sugiere la utilización de algunas herramientas de pensamiento diseñadas por

Eduardo De Bono (1974) que permiten desarrollar habilidades para una toma de decisiones más acertada y conciente:

- -Propósitos, Metas y Objetivos (PMO): Consiste en hacer una lista de lo que se pretende o se anhela, pero desde sí mismo, tratando de apartar los deseos estereotipados. Mientras más claros se está en lo que se quiere, más fácil es concentrar el esfuerzo para lograrlo.
- -Considerar todos los factores (CTF): aquí se deberá tomar en cuenta todos los elementos del contexto que interfieren en el problema: ambientales, materiales, humanos. Esta herramienta nos permite ampliar las perspectivas para una solución más acertada.
- -Positivo, Negativo e Interesante (PNI): este instrumento consiste en hacer un análisis de los aspectos positivos, ventajosos o beneficiosos, los negativos o dañinos así como los interesantes que pueda tener una situación a cuestionar. Se recomienda escribirlos en columnas. La comparación del contenido de las columnas ayudará a tomar la decisión.
- -Prioridades Básicas (PB): Todas las personas tienen variedad de actividades que realizar, a las que dedicarle tiempo, espacio y patrimonio, entonces se deben jerarquizar y darles un orden según lo razonable, en el tiempo y en la asignación de recursos.
- -Consecuencias y secuelas (C y S): Dado que toda acción y decisión tomada tiene una consecuencia, es necesario realizar este análisis antes de realizarla. Esto nos permite visualizar y pronosticar lo que pueda suceder, tomar las previsiones y actuar en función de lo más conveniente.
- -Alternativas, Posibilidades y Opciones (APO): Se trata de explorar explícitamente opciones alternas a las más frecuentes y tradicionales, a fin de abrir el panorama para decidir.

- -Otros puntos de vista (OPV): la persona que aplique esta herramienta deberá tomar en cuenta los puntos de vista de las demás personas que estén involucradas en la situación en cuestión. OPV puede ser aplicada para la promoción de la empatía.

Estas herramientas permiten sistematizar la reflexión y la concientización de los elementos que juegan papel en una situación, antes de tomar una decisión. Puede escogerse una de las herramientas o combinarse las bondades de varias de ellas al abordar situaciones conflictivas dentro del aula o fuera de ella.

2-Resolución de problemas: Ríos (2004) señala que “Una situación es problemática cuando nos exige acciones o respuestas que no podemos dar de manera inmediata porque no disponemos de la información necesaria o de los métodos para llegar a la solución” (p 88). Dependen del contexto y las necesidades y objetivos que se tengan. La resolución de problemas implica los procedimientos que un sujeto ejecuta para superar los obstáculos con los que se encuentra en la realización de un trabajo o actividad. Estos procedimientos pueden ser algorítmicos, si se trata de instrucciones limitadas y específicas, o heurísticos, si son creativos en la investigación y descubrimiento de estrategias para llegar a la solución.

Este autor propone una metodología sistemática para resolver problemas en cuatro fases, que si bien es cierto no son infalibles, sirven de guía para abordar las contrariedades de manera más acertada, evitando caer en la impulsividad:

- Definición del problema: se refiere a la identificación y comprensión de la situación problemática, los elementos implicados y sus interrelaciones. Para ello puede ayudar el buscar las respuestas a las

siguientes preguntas: ¿Qué pasa? ¿Con qué? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Quién o quiénes?

- Plan de solución: una vez identificado y definido el problema deben plantearse varias alternativas y analizar cuál de ellas es la más ventajosa, prever sus consecuencias y planear la manera de llevarla a la práctica. Es importante que el sujeto busque en sus conocimientos previos y experiencias si ha tenido situaciones similares y establecer objetivos, métodos y estrategias.
- Ejecución supervisada del plan: Sobre la marcha de la práctica debe vigilarse cada una de las actividades del plan a fin de hacer las correcciones necesarias.
- Evaluación de la solución obtenida: en esta fase se verificará si son válidas y pertinentes las estrategias y si los resultados obtenidos concuerdan con los objetivos iniciales.

El utilizar esta metodología y practicarla con los estudiantes en situaciones cotidianas como la resolución de conflictos en el aula o problemas de investigación permitirá incorporarla a sus conocimientos previos y así podrán usarla frente a situaciones problemáticas con mayor asertividad. Por ejemplo: puede ser aplicada durante la estrategia de la unidad temática N°2 “Hablar hasta entenderse” en la cual los participantes deben analizar la situación problemática, proponer soluciones, ejecutarlas y hacerles seguimiento.

3-Creatividad: Creatividad es una capacidad que tienen los seres humanos, unos en mayor o menor grado. Ríos (2004) señala que toda conducta espontánea, original, toda forma novedosa de encarar las actividades es una manifestación de la creatividad. Es un medio para llegar a nuevos enfoques y decisiones, es ingeniar soluciones originales. De manera más precisa señala

“es un recurso estratégico en el sentido que permite anticipar situaciones y aprovechar oportunidades” (p.115). Más adelante concluye que “es la capacidad de las persona para producir ideas originales o nuevas, visiones, reestructuraciones, invenciones u objetos artísticos, los cuales, de acuerdo con el juicio de expertos, presentan un valor científico, estético, social o tecnológico” (p.121). Por ello es de crucial importancia estimular esta capacidad para hacer fluir otros procesos cognitivos, especialmente los de alto nivel como la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Una personalidad creativa implica riesgo, tolerancia al error, intuición, estímulo a la imaginación, reconocimiento de las innovaciones, libertad para decidir, flexibilidad de pensamiento, proactividad, empatía con la gente, perseverancia para superar obstáculos, confianza en sí mismo y motivación intrínseca. Estas son características de personas emocionalmente inteligentes.

2.2.4.3 Análisis de los Procesos Afectivos

El afecto se relaciona con las experiencias de los estudiantes, con su desarrollo personal y social, los sentimientos, las emociones, la moral, la ética, forma parte de la enseñanza y aparece también como respuesta a muchas necesidades sociales. Beane (1990 citado por Martin y Reigeluth, 1999) dice “Casi todo lo que hacemos en la escuela está relacionado con el afecto.”(p.35). Sin embargo es difícil definirlo y más aún evaluarlo y muchas veces se encuentra aislado del resto del plan de estudio. Martin y Reigeluth (1999) agregan que el afecto forma parte de la enseñanza y puede dar respuesta a muchas necesidades sociales pues “las conductas afectivas

pueden enseñarse y desarrollarse en casi cualquier entorno, a cualquier edad" (p.37) e ignorar los sentimientos puede entorpecer la eficiencia del aprendizaje y comprender las emociones puede ser la clave de una promoción cognoscitiva avanzada, ya que el dominio afectivo puede dominar el cognitivo. Martin y Reigeluth (1999) concluyen al respecto:

Somos más conscientes que nunca de la naturaleza holística del aprendizaje, la conducta y el crecimiento y desarrollo humano, así como la forma en que nuestros pensamientos y sentimientos se interrelacionan e influyen en las decisiones cotidianas. Además, como sociedad, damos gran valor a la integridad moral y atención a las necesidades de los otros. Es importante para nosotros tener ciudadanos productivos y mentalmente saludables y honestos, capaces de cuidar de sí mismos y de sus familias, y de favorecer el bienestar de los demás. Si las escuelas no prestan atención al afecto, están siendo injustas con sus alumnos y, en última instancia, con la sociedad (p.40)

Para el análisis de los procesos afectivos estos autores proponen un modelo conceptual cuya atención se centra en el desarrollo afectivo como proceso complejo relacionado con el crecimiento individual y el cambio interno, como producto final relacionado con la persona afectivamente equilibrada.

Este modelo tiene 6 dimensiones (Desarrollo emocional, moral, social, espiritual, estético y de la motivación) que según estos autores tienen distintos referentes y centran su atención en distintos contextos en los que se expresan sentimientos y actitudes. Pero las seis están estrechamente relacionadas entre sí y son interdependientes. Cada una tiene tres componentes: conocimiento, capacidades y actitudes (Estas últimas las más importantes para el dominio afectivo). Dada la complejidad de este dominio

sugieren que pueden incluirse otras dimensiones u otros componentes que se consideren pertinentes.

Las dimensiones se definen a continuación:

- Desarrollo emocional: Comprender los propios sentimientos y los de los demás, aprender a manejarlos y querer hacerlo.
- Desarrollo moral: construir códigos de conducta y razones para obedecerlos, incluyendo el desarrollo de actitudes a favor de lo social: la justicia, la igualdad.
- Desarrollo social: Construir capacidades y actitudes para iniciar y establecer relaciones con otros (compañeros, familia, vecinos)
- Desarrollo espiritual: cultivar la conciencia y la valoración de nuestra alma con otras almas, con Dios y su creación.
- Desarrollo estético: Adquirir una apreciación de la belleza y el estilo, incluyendo la capacidad para ello.
- Desarrollo de la motivación: Cultivar intereses apoyándose en la alegría o utilidad que brindan (vocacionales o no vocacionales)

Tomando en cuenta la propuesta de Martin y Reigeluth (1999) el diseño instruccional del presente trabajo de investigación tendrá las siguientes características: Se tomarán en cuenta las dimensiones de desarrollo emocional, social y de la motivación. La naturaleza de los temas será más de tipo afectivo que cognitivo. Se procurará integrar los temas al currículo escolar, su aplicación será durante el segundo lapso del año escolar pero los docentes lo prolongarán a lo largo del año, es decir, será en espiral u omnipresente pues las lecciones emocionales deben dictarse con regularidad y durante un periodo sostenido ya que, a medida que las experiencias se repiten una y otra vez el cerebro reflexiona sobre ellas y forma hábitos que pueden aplicarse en momentos de dificultad o frustración. Este diseño tendrá un enfoque intrapersonal, donde los estudiantes verán

temas internos y desarrollarán estructuras y significados afectivos; e interpersonal, donde tratarán temas sociales que les permitan desarrollar sus relaciones con los demás. Los métodos de enseñanza serán de tipo directo, es decir actividades específicas y estrategias como dramatizaciones y juegos cooperativos.

Considerando que los procesos afectivos están obviamente relacionados con las emociones, es importante definir este concepto. Según Núñez (2005) “Una emoción es una energía que vive dentro de ti y que se expresa a través de tus comportamientos” (p. 138) esta autora establece diferencia entre la emocionalidad genética o temperamento, que la tenemos desde la concepción, y la emocionalidad ambiental o carácter que se edifica sobre la primera según las experiencias, el aprendizaje y el medio ambiente donde se desarrolle el individuo. Según esto la herencia no es algo definitivo sino que puede ser moldeado a lo largo de la vida.

Goleman (1995) define las emociones como sentimientos y sus pensamientos característicos, estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar, son “impulsos para actuar” (p.24). Por su parte Greenspan (1997 citado por Reigeluth, 1999) afirma “las emociones actúan como el primer arquitecto de la mente... no solo son complejos mediadores de la experiencia, sino que, también cumplen un papel de organización interna y diferenciación” (p. 39). Por su parte Shapiro (2001) dice “cuando las emociones predominan la razón fracasa” (p. 383)

Por lo expresado anteriormente durante la aplicación de este diseño instruccional se les hará énfasis a los participantes en la concientización de las emociones, pues en la medida en que se reconocen, se pueden manejar con mayor eficiencia.

2.2.4.4 Diseño de los Elementos Directrices

Los elementos directrices del diseño son los que orientan globalmente el proceso, señalando lo que se espera logren los estudiantes a partir del desarrollo de la situación instruccional. Estos elementos pueden tomar la forma de competencias u objetivos.

El enfoque de competencias, según el Currículo Básico Nacional (CBN) (1998) implica el desempeño que se aspira alcance el alumno, es decir, lo que el aprendiz debe saber (conocimientos), ser (actitudes) y saber hacer (habilidades y destrezas) al finalizar el período de aplicación de dicho diseño, mediante un proceso de participación activa y consciente.

Rodríguez y Feliú (citados por Castro, 2005) señalan que una competencia es “un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permite la realización exitosa de una actividad” (p.19). Por su parte Cullen (citado por Castro, 2005) afirma que:

“Las competencias se definen como las complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”(p.20)

Este propósito exige al docente cambiar su forma de organizar la enseñanza, pues ya no es una simple transmisión de conocimientos sino se trata de formación integral (conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes), que pueda además ser aplicada en otros contextos. Por lo tanto las competencias como elemento directriz deben incluir en su redacción el dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Las competencias del diseño del presente trabajo de investigación se especifican en cada unidad temática.

2.2.4.5 Análisis y diseño de las Estrategias Instruccionales

Se refiere a la organización de la situación educativa. Parafraseando a Arriola, María (2007) las estrategias o técnicas instruccionales son procedimientos o herramientas que permiten organizar actividades tanto del instructor o facilitador, como de los participantes, en una sesión de clase. Su dominio es de suma importancia pues facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de objetivos.

Para Buchaca y Rodríguez (2007) se interpreta como estrategias de enseñanza-aprendizaje a secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos. Las estrategias tienen carácter contextual, esto exige la identificación de condiciones y posibilidades, ello permite adecuaciones, ajustes, rectificaciones.

La determinación de estrategias de enseñanza-aprendizaje presupone la consideración de tres condiciones: La posibilidad de recursos y procedimientos que permiten su selección y combinación; La selección y combinación secuencial de procedimientos didácticos en correspondencia con los factores y componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo el contexto y las posibilidades y mecanismos de evaluación de la propia estrategia. Las estrategias expresan diferentes maneras de enseñanza y se conciben sobre equivalentes maneras de aprender.

Por su parte Díaz y Hernández (2004) distinguen una diferencia entre las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje. Las primeras son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro del aprendizaje significativo en los alumnos” (p. 141). Las segundas “Son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” dependiendo de su conocimiento metacognitivo (sus capacidades para aprender), de las demandas contextuales y de las metas de aprendizaje. Ambos conceptos se complementan uno a otro.

Según Moore y Reigeluth (1999) para diseñar estrategias instruccionales se debe tomar en cuenta el tipo de aprendizaje, el control del aprendizaje, la dirección, el agrupamiento para aprender, las interacciones y el apoyo al aprendizaje:

Tipo de aprendizaje:

- Comprender las relaciones: Los estudiantes deben ser capaces de aplicar procesos cognitivos básicos como Observación, comparación y definición: comprender y hacer uso de los conceptos y relaciones que se están comunicando. Pueden traducir, interpretar y extrapolar la comunicación.

- Aplicación de técnicas genéricas: Análisis-síntesis y evaluación: los estudiantes pueden descomponer el material en partes y definir la relación entre estas y luego crear un producto combinando las partes, a partir de la experiencia previa y finalmente hacer juicios de valor sobre los materiales, las ideas y las actitudes que resulten.

Control del aprendizaje: se refiere a quien tendrá la vigilancia y regulación del proceso. Para este trabajo de investigación estará centrado principalmente en el profesor, pues es quien escogerá los objetivos, seleccionará los contenidos, determinará las estrategias de aprendizaje y las evaluará, por ejemplo la narración de relatos y la utilización de juegos cooperativos dirigidos.

Dirección del aprendizaje: Se refiere hacia qué aspecto estará orientado el proceso de aprendizaje: a un tema, a un problema, al ámbito o interdisciplinariedad.

Agrupar para aprender: desde actividades individuales, en pareja, en equipo (3-6) hasta grupos (7 y más)

Interacciones para aprender: principalmente humanas: alumno-profesor, alumno-alumno; pero también no humanas: alumno-ambiente donde se manipulará y trabajará con recursos tanto dentro como fuera del aula.

Apoyo al aprendizaje:

- Cognitivo: -Recursos impresos e informáticos, interacciones humanas, respuesta feed-back, evaluaciones.
- Emocional: elementos para respaldar actitudes, motivaciones, sensaciones y autoconfianza del alumno.

2.2.4.6 Análisis y Diseño de las Estrategias de Evaluación

El concepto de evaluación educativa ha evolucionado con el tiempo y tiene muchas acepciones, cada una depende del enfoque que le dé su autor o la teoría en la que se base (conductista, cognitivista-constructivista). Pero indiscutiblemente el proceso de evaluación está vinculado al de enseñanza-aprendizaje e implica una permanente interrelación entre el evaluador y su objeto a evaluar, sea al estudiante, al representante, al docente, al ambiente escolar, al diseño instruccional, a la institución.

Campero (1995) en forma general define la evaluación como “un proceso comparativo mediante el cual se juzga un hecho, objeto o sujeto bajo ciertos referentes básicos para emitir un juicio y tomar decisiones al respecto y ejecutarlas para superar los errores...fortalecer los logros” (p.7)

Por su parte Casanova (1998) dice:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (p. 69)

Para Alfaro (2000):

Evaluación es el conocimiento sistemático de cómo los alumnos estén aprendiendo conocimientos, procedimientos y actitudes a lo largo de una secuencia de enseñanza aprendizaje con el fin de fomentar la reflexión de los sujetos involucrados sobre logros, progresos, limitaciones, fallas, para buscar cooperativamente las soluciones pertinentes que permitan mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. (p. 35)

En el artículo 88 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1999) se señala:

La evaluación constituye un proceso permanente dirigido a: 1- Identificar y analizar tanto las potencialidades para el aprendizaje, los valores, los intereses y las actitudes del alumno para estimular su desarrollo, como aquellos aspectos que requieran ser corregidos o reorientados. 2- Apreciar y registrar en forma cualitativa, de primero a sexto grado...el progreso en el aprendizaje y dominio de competencias del alumno, en función de los contenidos y objetivos programáticos para efectos de orientación y promoción...3- Determinar en que forma influyen en el rendimiento estudiantil los diferentes factores que influyen en el proceso educativo, para reforzar los que inciden favorablemente y adoptar los correctivos necesarios...

El concepto de evaluación del que se parta condiciona el modelo de aplicación de la misma. Los conceptos seleccionados anteriormente son de corte cognitivista-constructivista, ya que, la evaluación implica la recopilación sistemática y organizada de datos sobre el proceso educativo, el análisis reflexivo y valoración sobre los mismos para la emisión de un juicio que permita tomar decisiones que perfeccionen dicho proceso a través de la retroalimentación. Esto supone que es un proceso holístico y globalizador (pues debe tomar en cuenta todos los aspectos), continuo (debe aplicarse desde el inicio de las actividades hasta su culminación), integral (toma en cuenta al estudiante como un ser único e individual, que piensa, siente y actúa), permite tomar decisiones y hacer correcciones sobre la marcha. Este complejo proceso permite un mejor conocimiento de la realidad evaluada para el progreso social y personal de los sujetos involucrados (docente-estudiante), que trasciende así lo puramente académico y que pierde el carácter sancionador que anteriormente se le daba a la evaluación.

Según el propósito perseguido se pueden aplicar varios tipos de evaluación, a saber:

- Diagnóstica: Se aplica al inicio del proceso para determinar las características tanto del ambiente como de los estudiantes, a partir de las cuales se montará la planificación idónea, también para detectar los conocimientos previos y las actitudes hacia los contenidos que se pretenden desarrollar.
- Formativa: se utiliza en la valoración y regulación del proceso enseñanza aprendizaje, pretende mejorarlo o perfeccionarlo. Debe ser principalmente cualitativa, que brinde de manera continua las orientaciones pertinentes para el máximo alcance de las competencias, los contenidos y los objetivos, genere motivación para superar las fallas y refuerce los logros obtenidos tanto de los estudiantes como del docente y del diseño instruccional aplicado. Esto proporciona mayor consistencia y coherencia a las actitudes recién adquiridas.
- Sumativa: Se aplica al terminar el proceso enseñanza-aprendizaje para la toma de decisiones finales. Permite valorar y calificar para certificar las habilidades, destrezas y nivel de ejecución alcanzado por los estudiantes, para su oportuna promoción o calificación. Así como calificar lo positivo o negativo de las estrategias del diseño utilizado.

Según los agentes que intervengan en el proceso de evaluación, esta puede ser autoevaluación, coevaluación o heretoevaluación:

- La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Es importante incorporar esta práctica a las actividades

regulares de clase y sea supervisada con cuidado, ya que los estudiantes emitirán juicios de acuerdo a su madurez y a su autoestima: si es alta pueden sobrevalorar su actuación y si es baja pueden subestimarla. Estas tendencias hay que encausarlas. Esta forma de evaluación es un maravilloso ejercicio de reflexión y de concientización de conductas, lo que facilitará la corrección de actitudes impropias y afianzamiento de las acertadas para así tomar decisiones oportunas.

- La coevaluación es la evaluación conjunta de una actividad o trabajo realizado entre varios. Debe hacerse énfasis en los aspectos positivos y referirse a los negativos de manera constructiva y formativa.
- La heretoevaluación es aquella que realiza una persona sobre otra. Por ejemplo el profesor sobre el estudiante.

Todas estas formas de evaluación deben combinarse en la práctica de manera tal que permita el perfeccionamiento permanente del proceso enseñanza-aprendizaje. Deberá seleccionarse el tipo de evaluación que más convenga a cada situación y momento, sin perder de vista los objetivos que se pretenden, eligiendo técnicas e instrumentos variados, válidos y confiables para los cambios que sean necesarios.

Por otro lado, dado que la evaluación es un proceso que va de la mano con el de enseñanza-aprendizaje, las formas de evaluación, las técnicas e instrumentos que se empleen para evaluar deben ajustarse coherentemente al tipo de aprendizaje, al tipo de contenido que se esté trabajando y al proceso instruccional. Para la evaluación de contenidos

conceptuales y procedimentales deberán planificarse actividades significativas y participativas como: expresar ideas con palabras propias, exposiciones, ejemplificaciones, transferencias, demostraciones, dramatizaciones.

Para la evaluación de contenidos actitudinales y dado lo abstracto de su naturaleza se deben inferir los cambios de actitud a partir de las respuestas de los sujetos ante el objeto, persona o situación de la que se realiza la evaluación subjetiva. Pueden ser respuestas verbales o comportamientos manifiestos que deberán ser registrados e interpretados por el observador. Armstrong (2006) recomienda, especialmente para los contenidos actitudinales, el uso de la evaluación ipsativa basada en la comparación del desempeño actual de un individuo con su desempeño anterior, ya que implica al estudiante en un proceso continuo de autorreflexión, aprendizaje asistido y revisión, tomando muy en cuenta las diferencias individuales.

Herrera (1997) señala la observación y la entrevista como procedimientos adecuados para abordar la evaluación de aprendizajes afectivos y recomienda los registros (descriptivo y anecdótico), listas de cotejo y escalas de estimación cualitativas para registrar la información. Así como debe emplearse la autoevaluación y coevaluación como formas imprescindibles de aplicar.

La observación es una técnica de evaluación que consiste en percibir los hechos y tomar nota de ellos, narrándolos y describiéndolos. Permite seguir el curso y evolución del trabajo de los estudiantes en forma individual o grupal. Puede ser como sujeto participante o como agente externo al proceso.

Para los efectos de este diseño instruccional se utilizará la observación participante que permite al investigador estar y compartir con los sujetos, describir sus actitudes y hacer correctivos o refuerzos directamente y asumir una posición de integración para y con el grupo.

Para registrar la información de una observación, Hidalgo (2003) sugiere varios instrumentos que se pueden usar. A continuación se detallarán solo los que serán empleados en la evaluación de este diseño instruccional:

- Escala de estimación: La situación o rasgo deberá ser registrada según el grado de intensidad de presencia o frecuencia de la actitud, conducta o fenómeno que se está observando mediante una escala cualitativa o numérica.
- Registros: Permiten anotar incidentes o hechos que muestran alguna actitud significativa en relación al contenido (conceptual, procedimental, actitudinal) que se esté evaluando. El observador toma en cuenta la situación en el momento y contexto que sucede, esto le permite mejor interpretación y relación de las conductas. Deben hacerse sobre la marcha de las actividades a fin de no perder detalles y evitar distorsiones por falta de memoria. Pueden ser descriptivos o anecdóticos. Los primeros se aplican en situaciones predeterminadas, el docente observador debe tener un esquema de los aspectos que va a observar para registrar la descripción de la participación de los estudiantes en las diferentes tareas asignadas de manera clara y detallada como acontecen los hechos, con la suficiente flexibilidad que le permita registrar otros no esperados. Debe tomar nota tanto de sucesos positivos como negativos y de casos particulares como

grupales, lugar, fecha, hora, contexto, secuencia de hechos. Los registros anecdóticos permiten registrar hechos y actitudes en el contexto natural en que suceden al igual que los anteriores, con la diferencia que éstos se utilizan en situaciones eventuales y esporádicas, no planificadas. Los comentarios y juicios del observador se anotarán al final, en relación al objetivo del inicial de la observación.

En el momento de elaborar el diseño instruccional se desarrolla cada una de sus fases abordando cada uno de sus elementos detallados anteriormente. Seguidamente se da inicio a la puesta en marcha del diseño con los docentes y estos lo aplican a los estudiantes que cursan 4°, 5° y 6° grado de Educación Primaria del Colegio Americano ubicado en Las Minas de Baruta tomando en cuenta la metodología de intervención en aula.

2.2.5 Metodología de intervención en aula.

Según el Grupo de Tecnologías Educativas (GTE)(2002) esta metodología focaliza su investigación y sus acciones en un proceso de formación de docentes, mediante las intervenciones en el aula de un facilitador que introduce insumos cognoscitivos, didácticos y metodológicos, e impulsa el proceso reflexivo de los maestros sobre su propia práctica en el aula, sobre las técnicas, las estrategias y los recursos que allí se involucran, lo que permite cambios en las concepciones de la enseñanza que tienen estos.

Las intervenciones en el aula impulsan propuestas innovadoras orientadas a darle progresivamente al docente nuevos sentidos del proceso de enseñanza-aprendizaje con tres intenciones básicas: a) mejorarlos profesionalmente sin interrumpir las clases; b) ensayar y practicar las

propuestas de cambio en el contexto, y c) asegurar la transferencia de las propuestas a los aprendizajes de los niños.

Según el Grupo de Tecnologías Educativas (GTE) (2002) la metodología de intervención en aula debe constar de cinco etapas, a saber:

1. Identificación del cambio deseado: es la etapa diagnóstica que permite detectar el problema, debe incluir:
 - Diagnóstico del nivel cognitivo o actitudinal de los niños.
 - Diagnóstico de las acciones pedagógicas del docente.
 - Reunión de concertación con los docentes: donde se les presentan los resultados de los diagnósticos, se les explica detalladamente la metodología y las nuevas estrategias propuestas en el diseño instruccional y se establecen acuerdos, metas y compromisos entre los docentes y los facilitadores, para lograr los cambios deseados.
2. Vivencia de eventos que promueven cambios:
 - Participaciones del facilitador en las acciones pedagógicas del aula que pueden ser: a) De iniciación: se refiere a la inducción por parte del facilitador de las nuevas estrategias que se desean implementar. b) De cooperación: el docente y el facilitador ejecutan en conjunto la acción pedagógica; ambos coevalúan y reflexionan sobre la ejecución, los resultados y la manera de mejorarlos. c) De independencia: el docente propone y ejecuta solo la acción pedagógica; el facilitador observa, intercambia reflexiones e impulsa verbalmente el

proceso de autonomía del docente a fin de lograr una meta de aprendizaje.

3. Reflexión y desafío: La observación del proceso de enseñanza y aprendizaje que acontece en el aula y el análisis de los resultados de las evaluaciones deben acompañar todo el proceso a fin de realizar los ajustes necesarios al diseño. Esto incluye:
 - Reflexión con el facilitador de las acciones pedagógicas observadas en el aula, de los logros y las dificultades observadas durante las actividades.
 - Revisión y reflexión de los resultados de las evaluaciones de conocimientos o actitudes adquiridos por los niños.
 - Definición y compromiso de acciones diarias que permiten avances.
4. Aplicación (cuando surge un nuevo sentido en la dinámica del aula):
 - Recreación de las nuevas propuestas de enseñanza con el fin de responder a las necesidades de aprendizaje de los niños.
5. Apropriación e integración al contexto: El éxito en la transformación de la práctica educativa se mide en función de que el docente y el contexto escolar se apropien del nuevo sentido del proceso de enseñanza y aprendizaje, demostrado con las intervenciones. La presencia del facilitador logra que ocurran los procesos de reproducción, co-construcción y recreación de las estrategias de cambio propuestas en el diseño instruccional, pero la apropiación y

la re-contextualización dependen fundamentalmente de las motivaciones de los docentes. Para ello se debe realizar entonces :

- Reunión de reflexión con los docentes participantes.
- Reunión de cierre del proceso.

2.2.6. Teorías de aprendizaje: Cognitivismo-constructivismo.

Todo diseño instruccional debe estar basado en alguna teoría de aprendizaje y dado que este es un proceso complejo y multifactorial es imprescindible que se tenga conocimiento de por lo menos tres de las más importantes teorías que intentan explicarlo: conductismo, cognitivismo y constructivismo, ya que, aclarar cuáles son los principios que las sustentan permitirá lograr una buena relación entre las estrategias que se llevarán a la práctica y dichas teorías. Para ello se tomarán las ideas de Peggy Ertmer y Timothy Newby (1993) que se han resumido en el Cuadro 1, haciendo énfasis en el cognitivismo y constructivismo por ser la base del modelo que se implementará en este trabajo de investigación.

Cuadro 1: Comparación entre las teorías del conductismo, cognitivismo y constructivismo

Aspectos importantes	CONDUCTIVISMO	COGNITIVISMO	CONSTRUCTIVISMO
Algunos representantes	Pavlov, Thorndike Skinner, Gagné	Merrill, Tennyson Piaget	Piaget, Bruner, Ausbel, Goodman Vigotsky
Aprendiz	Ente pasivo- reactivo dependiente del ambiente	Participante activo que establece relaciones y forma estructuras cognitivas que permiten retener la información de forma organizada.	Ente activo con dominio del ambiente, elabora e interpreta la información, crea el significado, construye su propio aprendizaje.
Docente	Organizador de las	Diseñador de	Facilitador, diseñador y

	condiciones ambientales, Verificador, Controlador, Evaluador, ejecutor de la programación.	estrategias para ayudar a relacionar la nueva información con el conocimiento previo. Crea las condiciones favorables. Es participante.	estimulador de experiencias para instruir sobre como construir significados. Ajusta las experiencias de manera que puedan experimentarse de forma auténtica y coherente. Es participante.
Aspectos importantes	CONDUCTIVISMO	COGNITIVISMO	CONSTRUCTIVISMO
¿Cómo ocurre el Aprendizaje?	Cambios en la conducta observable. Por asociación entre el estímulo y la respuesta apropiada.	Adquisición de estructuras mentales internas. Cambios discretos del conocimiento. Asimilación de la información y acomodación según los conocimientos anteriores.	Creación de significados a partir de experiencias individuales. El aprendiz trata activamente de comprender el ambiente.
¿Cuáles factores influyen?	Condiciones ambientales, estímulos y refuerzos . No hay reflexión.	Condiciones ambientales, estrategias instruccionales, realimentación, creencias, valores, actitudes, conocimientos previos.	Ambientes reales, actividades significativas, interacciones, el estudiante y sus experiencias. Reflexión.
¿Cuál es el papel de la memoria?	No es tomada en cuenta. El reforzamiento mantiene alerta al estudiante.	Importante, ya que el aprendizaje ocurre cuando la información es almacenada en forma significativa.	La memorización no es importante, sino el elaborar e interpretar la información. Está siempre en construcción. Depende del contexto.
Cómo ocurre la transferencia?	Es el resultado de la generalización. Las conductas se transfieren a través de elementos comunes.	Cuando se aplica el conocimiento en diferentes contextos.	Cuando se aplica el conocimiento en la creación y solución de problemas, contextos reales novedosos.
Tipos de aprendizaje que se explican mejor.	Asociaciones, discriminaciones, aprendizaje mecánico. No da explicación a procesos cognitivos	Formas complejas: razonamiento, solución de problemas, procesamiento de información,	Adquisición de conocimiento avanzado en dominios más complejos y poco estructurados.

	de alto nivel	codificación, almacenamiento, localización.	
Principios pertinentes al diseño de instrucción	Resultados observables y predecibles (respuestas correctas o incorrectas), Uso de estímulos, pistas y refuerzos. No aplica para la	Retroalimentación para guiar y apoyar las conexiones mentales. Participación activa del estudiante. Análisis jerárquico de tareas cognitivas.	Contexto significativo, control del estudiante. Evaluación enfocada a la transferencia. Presentación variada de la información. Procesos cognitivos
Aspectos importantes	CONDUCTIVISMO	COGNITIVISMO	CONSTRUCTIVISMO
	adquisición de habilidades de alto nivel, solo para tareas de bajo grado de procesamiento (asociación, discriminación)	Organización de la información, conexión con material y experiencias previas, entrenamiento metacognitivo. Evaluación diagnóstica para	de alto nivel: toma de decisiones, solución de problemas poco estructurados, creatividad. Presentación de perspectivas múltiples: aprendizaje cooperativo,
		identificar y comprender las experiencias previas. Estrategias cognitivas para el procesamiento de la información: esquemas, resumen, síntesis, mapas analógicas, metáforas, ejemplificación.	negociación social, debates, discusión. Conciencia reflexiva en la acción. Pasantías cognitivas (modelaje y tutoría en la práctica)
Evaluación	Conductas esperadas. Evaluación según criterio. Evaluación cuantitativa sumativa.	Evaluación diagnóstica, formativa. Evaluación cualitativa integral.	Evaluación formativa cualitativa integral. Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación

Dado lo anterior Peggy Ertmer y Timothy Newby (1993) afirman que es importante conocer bien las diferentes teorías a fin de seleccionar aquella que esté a la par de las competencias de los estudiantes, el tipo de tareas de aprendizaje que se llevarán a cabo, los métodos apropiados para el logro óptimo de los objetivos propuestos según el contexto en que se trabaje.

El diseño instruccional que se pretende poner en práctica con este trabajo de investigación se encuentra dentro de la corriente cognitivista constructivista, dadas sus características.

El modelo Cognitivo-constructivista según Flores (1999) tiene las siguientes características: Se establece una relación donde el maestro es facilitador, estimulador de experiencias y el alumno en un activo investigador y constructor de su aprendizaje, que procesa la información que asimila. Docente y estudiante construyen el conocimiento en permanente interacción. Las actividades parten de lo que conocen los niños previamente, quienes reciben la información y la reinterpretan desde su interior y le dan significado, de aquí la importancia de la experiencia vital. En las estrategias se promueven aquellas que favorecen el aprendizaje significativo que según Coll (1994) “se trata de un proceso en el que lo que aprendemos es el producto de la información nueva interpretada a la luz de lo que ya sabemos” (p. 35)

Según este modelo, el aprendizaje es un proceso de transformación permanente del pensamiento, de las actitudes y los comportamientos de los alumnos; a través de un progresivo y secuencial cambio de las estructuras mentales, cualitativa y jerárquicamente diferenciadas, por lo que se aspira a un acceso a niveles superiores de desarrollo intelectual.

Dado lo anterior la evaluación debe ser de tipo formativa, de proceso y cualitativa, donde el docente va chequeando y orientando junto con los alumnos el proceso de aprendizaje, el registro de información, la exposición de ideas y finalmente la auto y coevaluación, producto del trabajo en equipo.

2.2.7. La Violencia.

Es innegable que la violencia es un fenómeno diverso cuyas causas y consecuencias son múltiples, está presente en la mayoría de los ambientes donde se desenvuelve la sociedad. Por esto es difícil abordar todas sus implicaciones con un solo concepto. En ese sentido, la violencia se ha convertido en una problemática de estudio desde las ciencias sociales y distintos organismos, abriéndose espacios a propuestas de conceptualización.

La Organización Panamericana de la salud (OPS, 2002 citada por Chacón y Fernández ,2013) define la violencia como: “El uso intencional de la fuerza, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OPS,2002).

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), afirma por su parte que violencia es:

“...un fenómeno complejo, multidimensional y que obedece a múltiples factores psicológicos, biológicos, económicos, sociales y culturales. Los fenómenos que acompañan al comportamiento violento cruzan, constantemente, las fronteras entre individuo, familia, comunidad y sociedad. A su vez, la violencia tiene consecuencias que abarcan diversos ámbitos: individuales, familiares, comunales y sociales”.

La Organización de Naciones Unidas ONU (2006 citado por Pereira y otros, 2009) afirmó que violencia es “el uso de la fuerza causando dolor físico o emocional a la persona agredida”.

Pereira y otros (2009) dicen que la violencia es toda forma de maltrato, conceptualizando este como “las acciones u omisiones con el fin de hacer daño o abusar de un niño, niña o adolescente, causando lesiones físicas o psicológicas, dejando secuelas evidentes...” (p. 8)

Estos conceptos confirman la multidimensionalidad del fenómeno de la violencia, por lo que tiene distintas manifestaciones o distintos tipos. La Ley Orgánica Sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) tipifica diecinueve formas de violencia en su artículo 15. Para el presente trabajo señalaremos las que se manifiestan específicamente en la institución educativa objeto de este estudio:

- Violencia Psicológica: se refiere a conductas para causar deshonra, descrédito, menosprecio, vejación, marginación. Esto puede manifestarse a través de ofensas, sobrenombres, gestos despectivos, rechazo, amenazas, burlas, mentiras, gritos, chalequeo, mensajes electrónicos.
- Violencia física: se refiere a conductas que puedan causar un daño o sufrimiento físico como: empujones, jalones de cabello, pellizcos, golpes, patadas, zancadillas.
- Violencia patrimonial: conductas que causen daño a los bienes: robar o dañar los útiles escolares o la merienda.

2.3 Bases legales

Las bases legales que sustentan la realización de este proyecto se encuentran en los siguientes documentos:

- Constitución Nacional (1999)
- Ley Orgánica de Educación (2009)

- Ley Orgánica Sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007)
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2007)
- Convención sobre los derechos del niño(1989)
- Declaración Universal de los Derechos humanos (1948)

Constitución Nacional (1999)

Artículo 102: La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal.

Artículo 103: Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.

Artículo 104: La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica.

Ley Orgánica de Educación (2009)

Artículo 15: La educación, conforme a los principios y valores de la Constitución de la República y de la presente Ley, tiene como fines:

15.1. Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social...

15.4. Fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación.

Ley Orgánica Sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007)

Artículo 7: El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar programas permanentes de educación y prevención sobre la violencia de género.

Artículo 24: Los ministerios con competencia en materia de educación y deporte deberán incorporar en los planes, proyectos y programas de estudio, en todos sus niveles y modalidades, contenidos, dirigidos a transmitir a los alumnos y alumnas, al profesorado y personal administrativo, los valores de la igualdad de género, el respeto, la mutua tolerancia, la autoestima, la c la vida familiar y ciudadana, con derechos y obligaciones domésticas compartidas entre hombres y mujeres y, en general, la igualdad de condiciones entre los hombres y mujeres, niños, niñas y adolescentes.

Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2007)

Artículo 28: Derecho al libre desarrollo de la personalidad: Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho al libre y pleno desarrollo de su personalidad, sin más limitaciones que las establecidas en la ley.

Artículo 32: Derecho a la integridad personal: Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la integridad personal. Este derecho comprende la integridad física, síquica y moral.

Artículo 32-A: Derecho al buen trato: Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho al buen trato. Este derecho comprende una crianza y educación no violenta, basada en el amor, el afecto, la comprensión mutua, el respeto recíproco y la solidaridad. El padre, la madre, representantes, responsables, tutores, tutoras, familiares, educadores y educadoras deberán emplear métodos no violentos en la crianza, formación, educación y corrección de los niños, niñas y adolescentes. En consecuencia, se prohíbe cualquier tipo de castigo físico o humillante. El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar políticas, programas y medidas de protección dirigidas a la abolición de toda forma de castigo físico o humillante de los niños, niñas y adolescentes.

Artículo 56: Derecho a ser respetados y respetadas por los educadores y educadoras. Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser respetados y respetadas por sus educadores y educadoras, así como a recibir una educación, basada en el amor, el afecto, la comprensión mutua, la identidad nacional, el respeto recíproco a ideas y creencias, y la solidaridad. En consecuencia, se prohíbe cualquier tipo de castigo físico o humillante.

Convención sobre los derechos del niño (1989)

Artículo 27:1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

Artículo 29:1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

Declaración Universal de los Derechos humanos (1948)

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 26: 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Del contenido de los artículos señalados anteriormente, se puede concluir que la educación es un servicio público integral, esto significa que debe abordar todos los aspectos para el pleno desarrollo de la personalidad:

el conocimiento, la cultura, las relaciones sociales, valores democráticos y éticos de justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos, mutua tolerancia, la autoestima, la solución pacífica de los conflictos, el buen trato para todos y la preparación para la vida. Todo este proceso debe estar a cargo de docentes preparados integralmente, para lo cual el Estado a través de sus instituciones debe incorporar programas para tales fines.

El presente trabajo de investigación está fundamentado en este marco legal que le da sentido a la propuesta pedagógica de formar docentes en inteligencia emocional como alternativas para abordar conductas violentas en niños de educación primaria.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El presente trabajo trata de una investigación de campo pues se basa en datos primarios obtenidos directamente de la realidad. Sierra Bravo (1985 citado por Ramírez, 1999) señala que “la investigación de campo es aquel tipo de investigación a través de la cual se estudian fenómenos sociales en su ambiente natural” (p. 76). En este caso se estudió la formación docente en inteligencia emocional como alternativa para disminuir conductas violentas en niños de Educación Primaria.

El nivel de la investigación es descriptivo con base en el logro de los objetivos. Este nivel de investigación se refiere según Selltiz (1977 citado por Ramírez, 1999) a la descripción de las características de una determinada situación y acerca de la naturaleza de tales características.

Para el logro de los objetivos de esta investigación se trató de dar respuesta a las siguientes interrogantes a través del análisis de diversas fuentes documentales:

¿Cuáles estrategias utilizan los docentes para abordar el problema de la violencia escolar?

¿Cuáles características cognitivas y socioemocionales tienen los niños que cursan 4°, 5° y 6° grado de Educación Primaria en el Colegio Americano, que puedan vincularse con las conductas de violencia y agresión?

¿Pueden las estrategias fundamentadas en la Inteligencia Emocional disminuir los niveles de violencia y agresión?

Para el desarrollo del objetivo 1 de este trabajo que plantea el diagnóstico de las estrategias que utilizan los docentes de 4°, 5° y 6° para abordar situaciones de violencia escolar, se efectuaron entrevistas no estructuradas donde básicamente se les preguntó a los docentes: ¿Qué estrategias suele utilizar frente a las situaciones de violencia que se presentan entre sus estudiantes? Los resultados fueron asentados en el cuadro 2. Estas entrevistas fueron realizadas por el autor del presente trabajo al finalizar el primer lapso del año escolar 2012-2013.

Para el diagnóstico de las características socioemocionales de los estudiantes de 4°, 5° y 6° grado, objetivo N° 2, se realizó una investigación documental donde se examinaron fuentes bibliográficas variadas. Los resultados de esta revisión se encuentran detallados en el marco teórico.

Para la prosecución del objetivo 3: elaborar el diseño instruccional con estrategias fundamentadas en inteligencia emocional, se seleccionó el modelo de Altuve y Alvarado (2002) con sus respectivas fases: análisis de la situación instruccional; análisis y diseño de los contenidos; análisis de procesos cognitivos; análisis de los procesos afectivos; diseño de los elementos directrices; análisis y diseño de la estrategia instruccional; análisis y diseño de la estrategia de evaluación, análisis y diseño del ambiente de aprendizaje y elaboración de medios instruccionales.

Se consideraron diversas fuentes bibliográficas para desarrollar cabalmente cada una de las fases. Los resultados de esta revisión documental se encuentran en el marco teórico. Del mismo modo se investigaron estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitieran promover las capacidades de la IE y fueron ensambladas en ocho unidades temáticas

junto con el resto de las fases del diseño en un formato integral donde se aprecia la correlación entre competencias, contenidos, procesos cognitivos y afectivos, estrategias instruccionales, ambiente de aprendizaje, medios instruccionales y estrategias de evaluación.

Con respecto al objetivo 4, el diseño fue aplicado a docentes 4°, 5° y 6° grado de Educación Primaria de la Unidad Educativa Colegio Americano ubicado en Las Minas de Baruta, por ser estos grupos los que presentaron mayor incidencia de conductas violentas. Los docentes recibieron una inducción de las estrategias planificadas en el diseño, siguiendo las etapas de la metodología de intervención en aula del grupo GTE, detallada en el marco teórico. Las sesiones de inducción duraron entre 60 y 90 minutos dependiendo de la disposición y consenso de los docentes. Estas estrategias se implementaron con los respectivos los grupos durante el segundo y tercer lapso del año escolar 2012-2013, en horario seleccionado según el criterio de cada docente. Como actividad de cierre del diseño se hizo una exposición con material realizado por los docentes y sus estudiantes durante la implementación de las ocho unidades temáticas.

Para la evaluación de la efectividad del diseño, objetivo 5, se aplicaron a los docentes, escalas de estimación o cuestionarios al final de cada una de las unidades temáticas. Luego dichos docentes aplicaban la estrategia con sus grupos y hacían los respectivos registros descriptivos, usando la técnica de observación. Al inicio de la siguiente unidad temática se comentaban los resultados de la estrategia aplicada y se hacían sugerencias. Al final se hizo una reunión plenaria con los docentes participantes, la coordinadora de Bienestar Estudiantil y el facilitador, donde se registraron los comentarios finales.

Las escalas de estimación y registros descriptivos se tabularon, se analizaron e interpretaron los resultados, se redactaron las conclusiones y se hicieron las recomendaciones pertinentes.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Las estrategias docentes

Para la prosecución del objetivo 1 se realizaron entrevistas a los docentes participantes sobre las estrategias usadas para abordar las situaciones de violencia. Los resultados fueron registrados en el siguiente cuadro.

Cuadro 2: Estrategias usadas por los docentes de 4°, 5° y 6° grado para abordar conductas violentas.

ESTRATEGIAS	FRECUENTEMENTE	ALGUNAS VECES	POCAS VECES	NUNCA
1. Regañar al estudiante	///// 100%			
2. Conversar con el o los estudiantes (Amonestación verbal)	///// 100%			
3. Cambiar al estudiante de puesto.	///// 100%			
4. Sacarlo del aula al pasillo		/// 67%		// 33%
5. Disminuir o suspender el tiempo de recreo.		/// 50%	/// 50%	
6. Aumentar la cantidad de tareas.		/// 67%	/ 16%	/ 16%
7. Registrar en el historial el incidente.		///// 100%		
8. Enviar notas al representante e informarle.	/// 50%	/// 50%		
9. Enviar al estudiante a Coordinación Académica o a Bienestar Estudiantil.	/ 16%	/// 50%	// 33%	
10. Citar al representante para informarle.		///// 100%		
11. Suspender al estudiante.			// 33%	
12. Realizar caligrafía.		/// 50%	/// 50%	

Análisis de resultados: se observa que el 100% de los docentes acostumbra frecuentemente a regañar, amonestar verbalmente o cambiar al estudiante de puesto; algunas veces registran el suceso en el historial o citan al representante para informarle.

El 50% de los docentes acostumbra algunas veces a disminuir el tiempo de recreo el otro 50% lo hace pocas veces.

El 67% algunas veces saca al estudiante al pasillo y aumenta la cantidad de tareas. El 33% pocas veces o nunca.

El 50% envía frecuentemente notas al representante y el otro 50% algunas veces.

El 16% envían al estudiante a coordinación o a bienestar estudiantil, 50% algunas veces, 33% pocas veces.

33% ha implementado la suspensión del estudiante.

50% ha usado algunas veces la caligrafía como sanción, el otro 50% pocas veces.

La aplicación de las sanciones depende de la gravedad de la conducta y de su reincidencia. Las estrategias 2, 7, 8, 9, 10 y 11 están contempladas en el capítulo cuarto de las Normas de Convivencia de la Institución. Las estrategias 1, 3, 4, 5 y 6 y 12 son aplicadas según el criterio del docente con carácter punitivo. Hasta la fecha del inicio de este estudio, ni unas ni otras, dan los resultados deseados de disminuir los índices de conductas violentas.

4.2 Características cognitivas y socioemocionales de los estudiantes.

Para el desarrollo del objetivo 2 referente a las características cognitivas y socioemocionales de los estudiantes se realizó una investigación documental cuyos resultados se encuentran detallados en el capítulo del marco teórico.

4.3 Diseño instruccional

4.3.1 Análisis de la situación instruccional

La Unidad Educativa Colegio Americano es una institución privada sin fines de lucro que pertenece a la Iglesia Presbiteriana de Venezuela. Actualmente se encuentra ubicada en la calle del mismo nombre, en la parroquia Las Minas del municipio Baruta, Estado Miranda. Tiene 117 años de fundada.

Atiende los tres niveles del subsistema de Educación Básica: Educación Inicial con 125 estudiantes distribuidos en cinco (5) grupos ; Educación Primaria con 374 estudiantes distribuidos en doce (12) grupos , de 1° a 6° grado en el turno de la mañana y tres (3) grado en el turno de la tarde. El nivel de Educación Media General con 350 alumnos, en diez (10) grupos de 1° a 5° año en la mañana y cuatro (4) grupos, de 1° a 4° año en la tarde. Esto representa un total de 849 estudiantes, los cuales pertenecen en su mayoría a la comunidad de Las Minas.

La Institución cuenta con 25 aulas, con capacidad entre 25 y 30 estudiantes, una cancha múltiple, un aula de usos múltiples, parque infantil, plaza de recreo y piscina. Cuenta con 5 laboratorios: 2 de informática bien equipados, 1 de biología, 1 de química, 1 de física (estos tres últimos con dotación deficiente). Dispone de 1 biblioteca con ejemplares bibliográficos variados, tres computadoras en desuso por ser

equipos de antigua generación, sólo una tiene acceso a Internet, tres retroproyectores y equipo de sonido con un juego de 32 audífonos que se pueden conectar en red, 1 video beam y 1 televisor. Ofrece servicio de cantina y comedor, una pequeña tienda con útiles escolares, uniformes y reproducción. Funcionan con regularidad todos los servicios básicos (agua, luz, teléfono, gas, cloacas). En el departamento de bienestar estudiantil laboran tres psicopedagogas (una por nivel) y una orientadora que lo coordina.

Durante el año 2011-2012 los docentes de la UE Colegio Americano reportaron un incremento en el número de situaciones de violencia entre los estudiantes del nivel de Educación Primaria, con respecto a años anteriores. Estas conductas son registradas por los maestros en los historiales de sus alumnos. Al realizar un análisis del 15% de estos historiales tomados al azar se evidenciaron los siguientes datos:

- Se trata de alumnos de 1° a 6° grado, con edades comprendidas entre los 6 y 12 años.
- Las conductas de violencia física (golpes, pellizcos, empujones, jalones de cabello, tocarse irrespetuosamente) representan el 38% de las registradas.
- El 72% de los golpes y los empujones reportados se atribuyen a varones.
- Las conductas de violencia verbal o psicológica (ofensas, mentiras, gritos, esconder cosas, burlarse de los demás o discriminarlos) representan el 62% del total.
- Las actitudes de mentiras, críticas y discriminación son más frecuentes en las niñas en 55%.
- En los tres primeros grados, se determinó un 35% de incidencias de conductas violentas, en 4°, 5° y 6°, el otro 65%.

- Algunos expedientes refieren que ante estas situaciones de impulsividad o violencia, los estudiantes en general, no saben expresar ni definir sus sentimientos, tampoco explicar las razones de sus conductas.

Los docentes comentan que la aplicación de las sanciones depende de la gravedad de la conducta y de su reincidencia. Advierten que hasta ahora las estrategias aplicadas no han producido los cambios deseados en cuanto a la disminución de conductas violentas, que se incrementan a medida que los niños y niñas pasan a los grados superiores. Como parte de las políticas del Colegio, la Coordinación de Bienestar Estudiantil hace seguimiento a los casos reincidentes, pero según su coordinadora no cubre todas las necesidades.

Existe pues en la UE Colegio Americano una problemática de violencia escolar que se evidencia en el incremento de las agresiones físicas, psicológicas y verbales entre los estudiantes de Educación Primaria, especialmente en los tres grados superiores. Además el uso, por parte de los docentes, de sanciones y estrategias, en su mayoría punitivas no son efectivas, pues carecen de herramientas pedagógicas para disminuir estos niveles de agresión.

Ante esta situación el presente trabajo de investigación trae una propuesta pedagógica. Su propósito es el desarrollo, ejecución y evaluación de un diseño instruccional, dirigido a los docentes de 4°, 5° y 6° grado de la U.E. Colegio Americano, por ser éstos los que tienen mayor incidencia de conductas violentas. El diseño contendrá estrategias que se espera incentiven el conocimiento y la promoción de la inteligencia emocional, para instruir a los estudiantes al respecto, a fin de disminuir los índices de conductas violentas y desarrollar una convivencia más sana en el ambiente escolar y, por transferencia, la proyección hacia el hogar.

Se aplicará la intervención a los docentes de estos grupos, pues son los que tienen la posibilidad de mediar en esta situación como conciliadores y como formadores de la personalidad de sus estudiantes. A continuación algunas características de las 6 (seis) docentes, según entrevista realizada:

Cuadro 3: Características generales de las docentes de 4°, 5° y 6° grado de U.E. Colegio Americano Año 2013

Grado	Edad	Nivel académico	Edo. Civil	Hijos	Años en la institución	Disponibilidad de tiempo
4° A	28	Lic. en Educación	Soltera		4	1 y 1/2 horas semanales
4° B	51	Bachiller Normalista	Casada	2	4	1 hora semanal
5° A	32	Lic. en Educación	Casada	2	4	1 hora semanal
5° B	38	Lic. en Educación	Casada	2	4	1 hora semanal
6° A	28	Lic. en Educación	Casada		5	1 y 1/2 horas semanales
6° B	23	Lic. en Educación	Soltera		1	1 y 1/2 horas semanales

Como se aprecia en la Cuadro 3 se trata de docentes jóvenes; 83% con nivel universitario; 83% estables dentro de la institución; 50% con hijos. Conscientes de la problemática planteada y dispuestas a aprender y a participar de cualquier programa que les permita crecer profesionalmente, con disponibilidad de invertir entre una hora y hora y media semanales.

Los docentes de Educación Primaria planifican por Proyectos y se apoyan en el Currículo Básico Nacional (CBN) de 1998. Los Proyectos de Aula (PA) son seleccionados por votación al inicio de cada lapso: los estudiantes seleccionan el tema, proponen algunas actividades y los docentes planifican el proyecto tomando aquellos contenidos del diseño curricular que sean afines al tema seleccionado. Esta planificación es

revisada por la coordinadora para su aprobación. Tiene la flexibilidad de incorporar actividades o temas que no estén relacionadas directamente con el PA pero que se consideren importantes para la formación integral de los estudiantes. Por lo que las unidades temáticas de este diseño Instruccional pueden ser incorporadas a la planificación independientemente de los temas seleccionados para los PA.

El diseño instruccional proporciona un marco de referencia para la planeación, desarrollo y adaptación de la enseñanza. Es decir, se hace un completo análisis de las necesidades y metas educativas a cumplir y posteriormente se diseña e implementa un mecanismo que permita alcanzar esos objetivos. Así, este proceso involucra el desarrollo de materiales, actividades instruccionales y la evaluación de cada uno de los elementos que conforman el diseño.

El diseño instruccional que se aplica en este trabajo de investigación, corresponde al modelo de los profesores Altuve y Alvarado (2002) por ser apropiado a las condiciones del contexto. Las características de este modelo se encuentran detalladas en el marco teórico.

El diseño que se desarrolla en el presente trabajo consta de ocho unidades temáticas con sus estrategias, básicamente de tipo práctico, basadas en la teoría de Inteligencia Emocional, en cuya estructura se interconectan las nueve fases del modelo ya mencionadas: contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), procesos cognitivos y afectivos, elementos directrices (competencias), estrategias de evaluación y medios instruccionales. A continuación se indican las ocho unidades temáticas y la competencia que se aspira con cada una:

1. **Conociendo la Inteligencia Emocional:** Reconocer y valorar la Inteligencia Emocional (IE) como un conjunto de capacidades (autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía, habilidad social) que nos permiten conocer nuestras emociones y manejarlas, identificar y comprender las emociones de los demás y manejar las relaciones sociales de manera asertiva, como un conocimiento valioso para abordar conductas violentas en niños de Educación Primaria, relacionar con los ejes de interés del Currículo Básico Nacional (CBN)
2. **“Hablar hasta entenderse”:** Desarrollar habilidades comunicativas en el uso de la técnica de “Hablar hasta entenderse” como alternativa para resolver conflictos en el aula, lo que implica el incremento de capacidades de la IE como el autoconocimiento, autocontrol y la empatía.
3. **Estrategia de relajación:** Desarrollar habilidades para el autoconocimiento y autocontrol a través de técnicas de respiración, relajación y visualización como estrategia para calmarse antes de abordar un conflicto o situación problemática en el contexto escolar.
4. **Juegos cooperativos:** Incrementar las capacidades de autocontrol, empatía y habilidades sociales, a través de juegos cooperativos como alternativa para el desarrollo de actitudes de aceptación a las normas, a las ideas y sentimientos de los demás, a fin de establecer relaciones no violentas basadas en el respeto, la solidaridad, la tolerancia y el buen humor.

5. **Mi escudo personal:** Incrementar la capacidad de autoconocimiento y autoestima al diseñar un escudo que represente sus fortalezas, emociones y valores, concientizando así sus potencialidades como defensa contra situaciones violentas.
6. **Lecturas reflexivas:** Incrementar las capacidades de la Inteligencia Emocional a través del análisis y discusión de lecturas reflexivas que aborden temas relacionados con situaciones de convivencia controversiales, a fin de despertar sensibilidad ante valores éticos y afectivos que disminuyan las conductas violentas en el ámbito escolar.
7. **Maletín de convivencia:** Incrementar las capacidades de la Inteligencia Emocional (IE) a través de un maletín cuyo contenido son objetos con significado alegórico de valores y actitudes positivas hacia la convivencia.
8. **Cartelera del éxito:** Incrementar las capacidades de la IE: autoconocimiento y automotivación con el diseño de “La cartelera del éxito” como estrategia para planificar el logro de metas personales libres de violencia.

La ejecución del diseño se hizo bajo la metodología de intervención en aula del Grupo de Tecnologías Educativas (GTE) (2002) que permite ensayar y practicar propuestas de cambio en el contexto y asegurar la transferencia significativa de dichas propuestas a los aprendizajes de los niños. Se implementó con los docentes de 4°, 5° y 6° grado, en sesiones semanales de 60 minutos en promedio, utilizando el área y los recursos de la biblioteca de la institución. Los docentes lo aplicaron a sus estudiantes y tomaron nota de sus testimonios y actitudes. El facilitador del diseño adoptó la postura de investigador en la acción y

utilizó la técnica de observación participante para registrar los avances del diseño y hacer los ajustes necesarios.

Para continuar con el proceso del Diseño Instruccional se presenta a continuación las ocho unidades temáticas que lo conforman detallando las fases restantes del modelo Altuve y Alvarado (2002): el análisis de los contenidos, el análisis de los procesos cognitivos y afectivos, el análisis y diseño de las estrategias instruccionales, del ambiente de aprendizaje y del proceso de evaluación.

4.3.2 Diseño de las unidades temáticas.

4.3.2.1 Unidad Temática 1 -Conociendo la Inteligencia Emocional

2-Elemento directriz: Reconocer y valorar la Inteligencia Emocional (IE) como un conjunto de capacidades (autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía, habilidad social) que nos permiten conocer nuestras emociones y manejarlas, identificar y comprender las emociones de los demás y manejar las relaciones sociales de manera asertiva, como un conocimiento valioso para abordar las conductas violentas en niños de Educación Primaria, relacionar con los ejes de interés del Currículo Básico Nacional (CBN)		
3-Análisis de contenidos		
Conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Inteligencia Emocional (IE) ○ Autoconocimiento, Autoestima. ○ Autocontrol. ○ Automotivación. ○ Empatía. ○ Habilidad social. ○ Emociones. ○ Violencia. 	Procedimentales <ul style="list-style-type: none"> ○ Definición de los elementos de la IE. ○ Análisis y discusión de conceptos. ○ Establecer relaciones con el CBN 	Actitudinales <ul style="list-style-type: none"> ○ Compresión y valoración de la Inteligencia Emocional (IE) como un conjunto de capacidades (autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía, habilidad social) que nos permiten conocer nuestras emociones y manejarlas, identificar y comprender las emociones de los demás y manejar las relaciones sociales de manera asertiva, como herramienta para abordar la disminución de las conductas violentas en las aulas.

4-Análisis de procesos cognitivos y afectivos					
Cognitivos			Afectivos		
Definición de IE y sus elementos. Análisis y síntesis de los conceptos contenidos en la presentación de diapositivas.			Emocional: Saber que las emociones pueden ser manejadas, que otros pueden sentir lo mismo. Estar dispuesto a aceptar y usar los nuevos conocimientos.		
5-Análisis y diseño de las estrategias instruccionales					
Tipo de aprendizaje:	Control del aprendizaje	Dirección del aprendizaje	Forma de agrupamiento	Interacciones :	Apoyo:
Comprender relaciones entre las capacidades de la IE. Análisis y síntesis de la información.	Centrado en el facilitador quien escoge los objetivos, contenidos, estrategias, recursos.	Tema: Inteligencia Emocional y sus capacidades, desde el ámbito educativo.	Grupo de 6 al analizar y discutir los conceptos. Individual al realizar el mapa mental.	-Humanas: -Profesor-participante. -Participante-participante. -No humanas: -Participante- material (Presentación de diapositivas).	-Cognitivo Procesamiento de los conceptos contenidos en la presentación. -Emocional Chequeo de sentimientos durante la sesión.
6-Estrategia instruccional:					
1. Se inicia determinando el estado de ánimo del grupo, chequeando las emociones en una hoja con caras expresivas que deberá estar colocada en la puerta del aula, al entrar cada participante señala la cara con la expresión que más se asemeje a su estado general de ánimo. Se comenta o se da la oportunidad de expresar ideas al respecto si es necesario. Es importante que sepan identificar y expresar sus emociones pues en la medida en las concienticen pueden lograr un mayor autocontrol frente a situaciones de conflicto y pueden					

identificarlas mejor en sus compañeros y en sus estudiantes (empatía). Este chequeo se realizará al inicio de cada sesión.

2. Se hace la presentación del curso señalando la necesidad instruccional y la justificación del diseño.
3. Chequear la información previa que tienen los participantes del tema a través de preguntas: ¿Qué es la inteligencia emocional? ¿Qué capacidades comprende?
4. Observar la presentación de diapositivas con un resumen de los planteamientos de Daniel Goleman sobre la IE y sus elementos. Se realizarán análisis y reflexiones grupales con ejemplos de la cotidianidad sobre las capacidades de la IE: autoconocimiento, autoestima, autocontrol, automotivación, empatía, habilidad social. Reflexionar sobre el valor del conocimiento de la IE para abordar conductas violentas en niños de Educación Primaria.
5. Los participantes organizarán la información de la Inteligencia Emocional y los conceptos de sus capacidades en un mapa mental a partir de la información dada de manera individual. Se exhibirán y comentarán los mapas. Se establecerá relación con los ejes transversales del Currículo Básico Nacional (CBN).
6. Asignar la actividad de práctica: Cada docente expondrá a sus estudiantes el tema de IE y ellos elaborarán un mapa mental con sus elementos.

Recursos: Presentación de power point. Video beam. Pantalla. CBN. Hojas de papel, lápices. **Tiempo:** 60 min.

7-Diseño del ambiente de aprendizaje: En un salón con las mesas colocadas en semicírculo frente a la pantalla.

8-Análisis y diseño de la Evaluación:

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Dominio y claridad del concepto de IE y sus capacidades.	Presentación del mapa mental. Establecer relación con el CBN	Reflexionar sobre el valor del conocimiento de la IE para abordar conductas violentas en niños de Educación Primaria. Participación asertiva.

Instrumento: Escala de estimación N°1 y Preguntas abiertas (aplicada a los docentes al finalizar la unidad temática)

LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO ALTERNATIVA
PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ESCALA DE ESTIMACIÓN PARA LA ESTRATEGIA N° 1 “Conociendo la
Inteligencia Emocional”

Nombre del participante: _____

Encierra en un círculo el número que mejor refleja tu apreciación de los aspectos
señalados, de acuerdo a la siguiente escala:

Excelente	4	Logró todo el contenido del indicador y superó las expectativas.
Bueno	3	Logró el contenido del indicador.
Regular	2	Logró una parte del indicador, aún es necesario reforzar.
Deficiente	1	No logró el contenido del indicador.

Mapa mental sobre la Inteligencia Emocional:

1- Incluye en el mapa las cinco capacidades de la IE: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía, habilidad social .	4	3	2	1
2- Concibe la violencia como toda forma de someter a otro, sea verbal, física o psicológicamente.	4	3	2	1
3- Señala por lo menos dos características o atributos de cada capacidad de la IE.	4	3	2	1
4- Establece relaciones entre las capacidades de la IE.	4	3	2	1
5- Establece relaciones con los ejes transversales del CBN	4	3	2	1

Lea con atención y complete al dorso según su criterio lo que se le solicita a
continuación:

1-Formule alguna situación de violencia en el aula donde se pueda aplicar lo
aprendido:

4.3.2.2 Unidad Temática 2 - “Hablar hasta entenderse”

2-Elemento directriz: Desarrollar habilidades comunicativas en el uso de la técnica de “Hablar hasta entenderse” como alternativa para resolver conflictos en el aula, lo que implica el incremento de capacidades de la IE como el autoconocimiento, autocontrol y la empatía.		
3-Análisis de contenidos		
Conceptuales <ul style="list-style-type: none"> ○ : Conflicto. ○ Diálogo ○ Asertividad (Coherencia-pertinencia). ○ Escucha activa. ○ Negociación. 	Procedimentales <ul style="list-style-type: none"> ○ Análisis de la estrategia “Hablar hasta entenderse” : Fases: -Calmarse-hablar y escuchar-pensar en soluciones-seleccionar una solución y actuar. 	Actitudinales <ul style="list-style-type: none"> ○ Autocontrol frente a los conflictos. ○ Reconocimiento de emociones propias y ajenas (autoconocimiento). ○ Valoración de la importancia de la gestualidad, manejo del tono de voz, vocabulario. ○ Tolerancia y respeto por los puntos de vista de los demás (empatía). ○ Reconocimiento de la importancia de explorar distintas alternativas en búsqueda de soluciones.
4-Análisis de procesos cognitivos y afectivos		
Cognitivos	Afectivos	
Definición de conflicto, diálogo, asertividad (coherencia-pertinencia), escucha activa, negociación.	Emocional: Reconocer las emociones, autocontrol, empatía. Moral: Comprender las normas de la técnica: respeto, honestidad.	

Análisis – síntesis de la Guía Estrategia N° 2. Seguir instrucciones al momento de aplicar la técnica. Toma de decisiones. Resolver problemas.			Social: Capacidad de comunicación interpersonal. Estar dispuesto a la escucha activa, al consenso y la negociación ante los conflictos. Resolver problemas morales.		
5-Análisis y diseño de las estrategias instruccionales					
Tipo de aprendizaje	Control del aprendizaje	Dirección del aprendizaje	Forma de agrupamiento	Interacciones :	Apoyo:
Comprender relaciones y hacer uso de ello, usar la información en nuevas situaciones: hacer transferencia de los pasos de la técnica con situaciones cotidianas.	Centrado en el facilitador quien escoge los objetivos, contenidos, estrategias, recursos.	Tema: Resolución de conflictos a través de la estrategia de “Hablar hasta entenderse” desde la IE.	Grupo de 6 para la explicación. Grupo de 3 para la dramatización.	-Humanas: Profesor – participante. -Participante-participante. -No humanas: Participante- material (Guía E N°2).	-Cognitivo: Procesamiento de los contenidos señalados en la Guía N° 2 -Emocional: Chequeo de las emociones durante la actividad a través de preguntas: ¿Cómo se sienten? ¿Qué sienten?
6-Estrategia instruccional:					
1. Recapitular lo visto en la sesión anterior a través de preguntas: Definición de IE y sus elementos. 2. Los participantes leen por turnos la Guía E. N° 2 que explica la técnica de “Hablar hasta entenderse” y se van haciendo pausas para analizar los pasos, recomendaciones para cada uno, cómo sistematizar en el aula la implementación de la estrategia. 3. Definir en consenso (el grupo junto con el facilitador): conflicto, diálogo, escucha activa, asertividad; recapitular los conceptos de autoconocimiento, autocontrol, empatía.					

4. Combinar esta técnica con el semáforo, tal como lo plantea la Guía N° 2: Luz roja: PARAR: Recobrar la calma, reconocer las emociones- Luz amarilla: DIALOGAR: escucha activa, diálogo.- Luz verde: NEGOCIAR: proponer soluciones, escoger la mejor y ejecutarla.
5. Formar dos grupos de tres participantes cada uno, para dramatizar alguna situación conflictiva hipotética del aula que pudiera ser resuelta con esta estrategia. Un grupo dramatizará y el otro evaluará. Luego los equipos se turnarán. Al final aportarán sugerencias para su implementación en el aula.
6. Asignar la actividad de práctica: Observa si en el aula se presenta una situación de conflicto y aplica “Hablar hasta entenderse”. Recuerda las recomendaciones de la Guía E. N° 2. Describe la forma cómo fue aplicada la técnica y cómo reaccionaron los niños. Registra tus observaciones.

Recursos: Guía E. N° 2 . “Cómo enseñar a los niños a Hablar hasta entenderse”. **Tiempo:** 60 min.

7- Diseño del ambiente de aprendizaje: Mesas colocadas en semicírculo.

8-Análisis y diseño de la Evaluación:

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Dominio de los conceptos: conflicto, diálogo: asertividad (coherencia-pertinencia), escucha activa.	Aplicación de los pasos de la estrategia de “Hablar hasta entenderse” en la dramatización.	Tolerancia y respeto por los puntos de vista de los demás. Creatividad. Participación asertiva.

Instrumento : Escala de estimación (aplicada a los docentes al finalizar la unidad temática) y registro descriptivo (aplicado a la actividad de práctica)

LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

GUÍA PARA LA ESTRATEGIA N°2: CÓMO ENSEÑAR A LOS NIÑOS A “HABLAR HASTA ENTENDERSE”

La Sociedad está siendo cada vez más consciente de la necesidad de erradicar fenómenos de violencia y bullying en los centros educativos, resultando prioritaria la educación de los aspectos emocionales de la inteligencia como el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales.

La estrategia de “Hablar hasta entenderse” desarrollada por una maestra norteamericana, Bárbara Porro, está especialmente indicada para la enseñanza del autocontrol de las emociones negativas que surgen como producto de los conflictos: ira, agresividad, impulsividad. Todos deben estar atentos al reconocimiento de situaciones conflictivas de manera tal que puedan aplicar esta estrategia la cual puede asociarse con el funcionamiento del semáforo para su afianzamiento.

“Hablar hasta entenderse” consta de cuatro pasos básicos que deberán ser trabajados por el docente antes de presentarse los conflictos con los niños.

1er paso: Hacer un alto. Recobrar la calma. (Asocie con la luz roja del semáforo: ALTO)

Podemos comenzar pidiendo a los niños que hagan una lista de lo que pueden hacer para calmarse en una situación conflictiva, por ejemplo: respirar profundo, contar hasta 10, distanciarse. Cada uno debe estudiar cual será la mejor forma para sí mismo.

En el momento del conflicto omita la parte de “recobrar la calma”, a menos que haya habido violencia o furia incontrolable. Frene cualquier

conducta agresiva y proceda. Si los niños pelean por algún objeto, reténgalo para neutralizarlo.

2do paso: Hablar y escuchar: (Asocie con la luz amarilla del semáforo: DIALOGAR)

En este paso es importante que comprendan lo que es la “escucha activa”:

- Mirar al otro,
- Escuchar sin interrumpir,
- Parafrasear, chequear la comunicación.
- Participar asertivamente con coherencia y pertinencia.

Es muy importante que se haya practicado con anterioridad.

Los pasos a seguir son los siguientes:

- a-) Reúna amablemente a los niños protagonistas del conflicto y comience. Colóquese en el mismo nivel, sentándose en una silla pequeña o agachándose. Hable con calma, pausadamente.
- b-) Pregúntele al primer niño: ¿Qué pasó? Reformule la pregunta en caso de que no haya respuesta. Ayude al niño a expresar lo que siente. “Dile cómo te sientes. Empieza diciendo “yo” o “a mí”. Si el niño se niega a hablar de lo que siente describa cómo parece sentirse o hable de lo que usted (el maestro) podría sentir en su caso. De ser necesario “díctele” un mensaje en primera persona, por ejemplo: “Me siento molesto porque”.
- c-) Pregúntele al segundo niño: ¿Qué pasó? Reformule la respuesta. Ayude al niño a expresar lo que quiere o siente. “Dile a (el primer niño) lo que quieres o lo que sientes”. Si el chico ha sido agresivo, dígame: “No puedo permitir que lastimes a otro. ¿Qué era lo que querías cuando tú_____a (el primer chico)?”

- d-) Verifique la comprensión de los niños: Dígale a cada uno: ¿Qué le escuchaste decir a _____?
- e-) Sintetice el problema en función de las necesidades, señale intereses en común: “Parece que (el primer niño) quiere _____ y (el segundo niño) quiere _____” O “me parece que los dos quieren _____”.
- En todo momento, recuerde que Ud., es un mediador. Manténgase al margen y neutral, no aporte la solución sin emita juicios.

3er. paso: Pensar en modos de resolver el conflicto:

Pregúntele a ambos: “¿Cómo pueden resolver el problema de modo que los dos queden contentos?” Cuando un chico proponga una idea, pregúntele al otro: “¿Te parece bien?”. Si el chico dice que no, pregúntele: “¿Qué idea te gusta más que esa?” Continúe obteniendo ideas y solicitando la opinión del otro niño.

No apresure este paso. Pensar creativamente lleva su tiempo. Es importante que haga que los niños negocien la solución de forma “ganar-ganar”.

4to paso: Elegir la idea que más les guste a los dos y ejecutarla: (asocie con la luz verde del semáforo: NEGOCIAR)

Prosiga con el paso 3 hasta que los niños lleguen a una solución que les guste a ambos, hágales ver que esto es una negociación. Ayúdelos a hacer un plan: Pregunte: “¿Quién lo hará primero?” o “¿Cómo van a compartirlo?”

Felicítelos: “¡Han colaborado para resolver su problema!”

Tomado de:

Porro, Bárbara (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Barcelona, España Edit. Paidós.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ESCALA DE ESTIMACIÓN PARA LA ESTRATEGIA N°2 “Hablar hasta entenderse”

Nombre del participante: _____

Coloque en la columna de la derecha el número que mejor refleja su apreciación de los aspectos señalados, de acuerdo a la siguiente escala:

5	Definitivamente sí
4	Probablemente sí
3	Indeciso
2	Probablemente no
1	Definitivamente no

1-Concibe el conflicto como un proceso natural que surge en cualquier relación humana por incompatibilidad de conductas, opiniones u objetivos.	
2-Aplica los pasos de la estrategia de “Hablar hasta entenderse”	
a-Retoma la calma	
b-Dialoga (escucha efectiva)	
c-Propone soluciones (negocia)	
d-Selecciona una solución y la ejecuta.	
e-Muestra tolerancia.	
f-Participa asertivamente durante la actividad	

A continuación formule alguna situación de violencia en el aula, vivida recientemente, donde se pueda aplicar lo aprendido.

4.3.2.3 Unidad Temática 3- Estrategia de Relajación

2-Elemento directriz: Desarrollar habilidades para el autoconocimiento y autocontrol a través de técnicas de respiración, relajación y visualización como estrategia para calmarse antes de abordar un conflicto o situación problemática en el contexto escolar.		
3-Análisis de contenidos		
Conceptuales <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepto de : <ul style="list-style-type: none"> ○ Respiración 4x4 ○ Relajación. ○ Visualización. 	Procedimentales <ul style="list-style-type: none"> ○ Práctica de técnica de respiración 4x4. ○ Contemplación silenciosa de situaciones imaginarias o sugeridas para percibir sonidos del entorno, música y representar las sensaciones (visualización). ○ Práctica de técnica de relajación. 	Actitudinales <ul style="list-style-type: none"> ○ Toma de conciencia de la importancia de relajarse y calmarse antes de abordar un conflicto o situación problemática, como una forma de obtener mayor autoconocimiento y autocontrol y por lo tanto mayor bienestar personal.
4-Análisis de procesos cognitivos y afectivos		
Cognitivos	Afectivos	
Definición: respiración 4x4, visualización, relajación. Seguir instrucciones al momento de aplicar la respiración, la visualización y la relajación de la Guía Estrategia N° 3.	Emocional: Valorar su cuerpo. Identificar emociones y sentimientos. Búsqueda del bienestar personal.	

5-Análisis y diseño de las estrategias instruccionales					
Tipo de aprendizaje Comprender relaciones entre el proceso de respiración y el proceso de relajación.	Control del aprendizaje Centrado en el facilitador quien escoge los objetivos, contenidos, estrategias, recursos.	Dirección del aprendizaje Tema: Relajación antes de abordar un conflicto.	Forma de agrupamiento Individual	Interacciones : -Humanas: Profesor – participante. -No humanas: Participante- música.	Apoyo: -Cognitivo: Procesamiento de los conceptos y la Guía N° 3. con estrategia de respiración, relajación y visualización. -Emocional: Seguimiento de las emociones y sensaciones durante la actividad y al finalizarla.
6- Estrategia instruccional: 1. Recapitular lo visto en la sesión anterior: Preguntar sobre las experiencias registradas por los docentes en el aula de clase sobre la estrategia de “Hablar hasta entenderse”: ¿Se retomó la calma? ¿De qué manera? ¿Durante el diálogo expresaron sus emociones? ¿Se aplicó la escucha activa? ¿Se propusieron soluciones? ¿Hubo negociación? ¿Escogieron una solución en consenso? ¿La llevaron a la práctica? Aceptar y apreciar lo logrado. Disponerse para aprender una destreza nueva. 2. Chequear la información previa que tienen los participantes del tema a través de preguntas: ¿Qué es relajarse? ¿Para qué sirve relajarse? ¿Cómo puede hacerse?					

<p>3. El facilitador explicará lo que es la respiración 4x4, y su importancia para lograr la relajación corporal. Practicará junto con los participantes los ejercicios de respiración en 4 tiempos: Inhalar1234 y exhalar con suavidad1234. Luego incorporar pausa entre un movimiento y otro: Inhalar 1234, pausa 1234, exhalar con suavidad 1234, pausa 1234. Se recomienda usar un instrumento (tambor u otro) para seguir el ritmo mentalmente, con golpecitos suaves.</p> <p>4. Continuar con el ejercicio de relajación y visualización siguiendo la Guía Estrategia (E) N° 3, ésta debe ser leída por el facilitador pausadamente pronunciando cada palabra y en tono de voz claro, pero bajo. (10 min). Colocar música instrumental suave con volumen moderado.</p> <p>5. Al terminar chequear las sensaciones y sentimientos percibidos durante la sesión: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué sensaciones tuvieron? ¿Qué imágenes visualizaron?</p> <p>6. Asignar la actividad de práctica: Realizar los ejercicios de respiración, relajación y visualización con los estudiantes siguiendo la Guía E. N° 3. Registrar las impresiones de los niños: ¿Qué dificultad se observó en los estudiantes para concentrarse en la respiración? ¿Estuvieron en silencio? ¿Se manifestaron relajados? ¿Lograron concentrarse en la visualización? Nombre algunas visualizaciones. ¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Qué sensaciones manifestaron tener?</p> <p>Recursos: Aparato de sonido, música instrumental suave, Guía E. N° 3 de relajación. Tiempo: 60 min.</p>		
7-Diseño del ambiente de aprendizaje: Salón con espacio abierto, sin mesas ni pupitres. Música instrumental suave durante toda la sesión.		
8-Análisis y diseño de la Evaluación:		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Manejo del concepto de relajación y visualización.	Aplicación de la respiración 4x4. Aplicación de la relajación. Logro de la visualización.	Concientización de la relajación. Descripción de sensaciones y sentimientos. Participación asertiva.
Instrumento: Cuestionario de preguntas abiertas (aplicado a los docentes al finalizar la unidad temática) y registro descriptivo (aplicado a la actividad de práctica)		

LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA
(DISEÑO INSTRUCCIONAL)
GUÍA DE RELAJACIÓN PARA LA ESTRATEGIA N° 3

Buscar un sitio cómodo donde puedan sentarse o acostarse, puede ser el aula o la biblioteca apartando los pupitres y las mesas. Colocar en el equipo de sonido música instrumental suave con volumen moderado. Quitarse los zapatos y cerrar los ojos para realizar ejercicios de respiración en 4 tiempos: Inhalar 1234 y exhalar con suavidad 1234. Varias veces. Luego incorporar pausa entre un movimiento y otro: Inhalar 1234, pausa 1234, exhalar con suavidad 1234, pausa 1234. Se recomienda usar un instrumento (tambor u otro) para seguir el ritmo mentalmente.

Leer pausadamente, buena pronunciación y con tono de voz bajo el siguiente texto:

Seguir respirando y, al hacerlo, notarán como la tensión sale de su cuerpo. Siempre que necesiten sentirse aliviados pueden relajarse si se sientan por unos minutos y le ponen atención a su Yo y a su cuerpo.

Al respirar rítmica y lentamente sientan como su pecho sube y baja y esto extiende las sensaciones crecientes de relajación.

Concentrados en su respiración pueden abrir sus ojos interiores y recordar un pensamiento feliz en un hermoso lugar: una playa, un fresco bosque... Sientan los sonidos, el olor y la frescura de la brisa... La imagen se hace cada vez más clara, con un cielo azul, azul con algunas nubes blancas y esponjosas, tan blancas que la luz que reflejan la pueden respirar... Se pueden preguntar qué se sentiría respirar luz de una nube blanca y esponjosa a medida que nos acercamos a ella... Qué placentero debe ser... Y al notar el ritmo de su respiración saben que también su corazón late a un ritmo... Con el ritmo de cada latido esa luz puede fluir más profundamente en su cuerpo, llenando cada célula... A medida que

esa luz fluye, resulta más fácil liberar las tensiones que abandonan el cuerpo con cada exhalación... Hagamos que esa luz recorra nuestro cuerpo... Primero por la cara, sientan como la luz recorre los párpados... las mejillas... los labios... la frente... Ahora por toda la cabeza. Respiren suave y profundamente... Cada respiración aporta oxígeno y energía y cada exhalación libera toxinas y tensión... La luz recorre ahora el pecho. Respiren suave y profundamente... Sientan como la luz hace subir y bajar su pecho... Continúa hacia los hombros. Respiren suave y profundamente 1234... Baja al abdomen. Cada vez que respiren pueden tomar conciencia de las sensaciones cambiantes en el interior del cuerpo... Esta luz conduce el oxígeno hacia las piernas, sientan como entra en sus muslos y estos se aflojan. Respiren suave y profundamente. Sigue hacia las rodillas y pantorrillas que se relajan... Entra energía y salen tensiones, nos sentimos nuevos, iluminados... Esta luz nos provoca sensaciones confortables que recorren nuestro cuerpo... Avanza hasta los pies...Sigan respirando 1234. Prosigue a los brazos y las manos que movemos suavemente...¡Cuán bien nos puede hacer sentir la respiración! ...Ahora poco a poco vayan estirando todo el cuerpo. Inhalen profundamente y boten con fuerza como si soplaran las velas de una torta (pausa), otra vez (pausa). Estiren el cuerpo y abran los ojos. Incorpórense lentamente. Un aplauso para ustedes.

Conversar sobre las sensaciones, sentimientos y visualizaciones percibidos durante el ejercicio.

Tomado de:

Phillips, Maya (2000). *Cómo lograr la excelencia emocional*.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN
NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CUESTIONARIO PARA LA ESTRATEGIA N° 3 “Relajación”

Nombre del participante: _____

1. ¿Qué dificultad observaste para llevar el ritmo de la respiración
4x4?

2. ¿Lograste sentirte relajado (a)? ¿Qué sensaciones y sentimientos
se manifestaron durante este ejercicio?

3. ¿Qué dificultad observaste para concentrarte en la visualización?
¿Qué imágenes visualizaste? ¿Cuál imagen fue la más agradable?

4. ¿En qué situaciones de tu desempeño docente crees que es más
conveniente aplicar esta estrategia? ¿Por qué?

Describe cómo fue aplicada la estrategia de relajación en el aula. Tome en cuenta los siguientes planteamientos: ¿Qué dificultad se observó en los estudiantes para concentrarse en la respiración? ¿Estuvieron en silencio? ¿Se manifestaron relajados? ¿Lograron concentrarse en la visualización? Nombre algunas visualizaciones. ¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Qué sensaciones y sentimientos manifestaron tener?

LUGAR: _____

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

4.3.2.4 Unidad Temática 4- Juegos Cooperativos

2-Elemento directriz: Incrementar las capacidades de autocontrol, empatía y habilidades sociales a través de juegos cooperativos como alternativa para el desarrollo de actitudes de aceptación a las normas, a las ideas y sentimientos de los demás, a fin de establecer relaciones no violentas basadas en el respeto, la solidaridad, la tolerancia y el buen humor.		
3-Análisis de contenidos		
Conceptuales <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepto de juegos cooperativos. ○ Concepto de normas. 	Procedimentales <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificación de las ventajas del trabajo y juegos cooperativos para adquirir y producir conocimientos y como vía para desarrollar la capacidad de autocontrol, empatía y habilidad social. ○ Identificación e interpretación de mensajes verbales y no verbales transmitidos a través de gestos, expresiones emocionales y corporales, durante la participación en los juegos. ○ Análisis y comprensión de las normas. 	Actitudinales <ul style="list-style-type: none"> ○ Aceptación y respeto de las normas de participación en todas las actividades: lúdicas, diálogos, discusiones grupales. ○ Valoración de la participación en juegos y trabajos grupales estableciendo relaciones no violentas de respeto, solidaridad, tolerancia. ○ Valoración de las ventajas del juego cooperativo como vía para desarrollar el autocontrol, empatía y habilidad social y así evitar situaciones violentas. ○ Disfrute del buen humor que puede generarse al jugar. ○

4-Análisis de procesos cognitivos y afectivos					
Cognitivos			Afectivos		
Definición de juego cooperativo y normas o reglas. Seguir instrucciones según la Guía Estrategia (E) N° 4 de juegos. Inferencia de reglas no explícitas. Toma de decisiones según las reglas. Resolver problemas bien sea planteado por la dinámica del juego o porque se presente durante la realización del mismo.			Emocional: Reconocer y manejar emociones. Saber que otros experimentan las mismas emociones. Disfrutar del buen humor que puede generarse al jugar. Moral: Comprender y respetar las reglas. Afianzar valores como respeto, honestidad, tolerancia, solidaridad. Resolver conflictos. Social: Comprender el trabajo en equipo. Establecer relaciones cordiales. Capacidad de comunicación interpersonal. Motivación: Comprender que la perseverancia nos trae recompensas.		
5-Análisis y diseño de las estrategias instruccionales					
Tipo de aprendizaje	Control del aprendizaje	Dirección del aprendizaje	Forma de agrupamiento	Interacciones :	Apoyo:
Comprender relaciones: <ul style="list-style-type: none">○ Interpretar, extrapolar las experiencias del juego a la vida diaria y relacionarlas con las capacidades de la	Centrado en el facilitador quien escoge los objetivos, contenidos, estrategias, recursos.	Dirigido al tema: Juegos cooperativos y sus normas en lo emocional, social, educativo y moral.	Todo el grupo para la explicación de las normas del juego. Luego la forma de agrupación dependerá del juego seleccionado.	-Humanas: -Profesor-participante. -Participante-participante. -No humanas: -Participante- material (Guía E. N° 4 de Juegos cooperativos)	-Cognitivo En el procesamiento de los contenidos según Guía Estrategia N° 4 Juegos cooperativos. -Emocional: Seguimiento de las emociones y

Inteligencia Emocional (IE): autocontrol, empatía y habilidad social.			(Ver Guía E. N° 4 de Juegos cooperativos)		sensaciones durante la actividad y al finalizarla. Estimular la participación.
6-Estrategia instruccional: <ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitular lo visto en la sesión anterior. Chequear a través de preguntas las experiencias registradas por los participantes sobre la “Estrategia de relajación”: ¿Qué dificultad se observó en los estudiantes para concentrarse en la respiración? ¿Estuvieron en silencio? ¿Se manifestaron relajados? ¿Lograron concentrarse en la visualización? Nombre algunas visualizaciones. ¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Qué sensaciones y sentimientos manifestaron tener? Aceptar y apreciar lo logrado. Disponerse para aprender una destreza nueva. 2. Chequear la información previa que tienen los participantes del tema a través de preguntas: ¿En qué piensan al escuchar la palabra juego? ¿Qué son juegos cooperativos? ¿En qué se diferencian de otros juegos? ¿Los han usado alguna vez? ¿Las normas se consideran una necesidad o una imposición? 3. El facilitador explicará qué son juegos cooperativos como estrategia para desarrollar capacidades de la IE con ejemplos de la Guía. 4. Leer oralmente, por turnos, la Guía de Juegos cooperativos y seleccionar el juego que se va a realizar. Se explicarán las reglas. Se organiza y entrega el material en caso necesario. Se procede al juego. Se chequean las emociones, sentimientos y aprendizajes inferidos al final del juego. Interpretar, extrapolar las experiencias del juego a la vida diaria y relacionarlas con las capacidades de la Inteligencia Emocional (IE): autocontrol, empatía y habilidad social. 5. Asignar la actividad de práctica: Realizar juegos cooperativos con los estudiantes siguiendo la Guía Estrategia N° 4. Registrar las impresiones de los niños con respecto a las emociones, sentimientos y aprendizajes inferidos al final del juego: ¿Fue fácil que los estudiantes aceptaran y respetaran las normas? ¿Todos participaron? ¿Mostraron tolerancia y solidaridad durante el juego? 					

¿Disfrutaron? ¿Se logró el objetivo del juego? ¿Reconocieron las capacidades de la Inteligencia E. presentes en el juego? ¿Cómo se sintieron durante la actividad?		
Recursos: Guía Estrategia N° 4 de juegos cooperativos. Material que requiera cada juego (especificado en la guía). Tiempo: 60min		
7-Diseño del ambiente de aprendizaje: Salón con espacio abierto, colocando los pupitres alrededor del aula. Patio de recreo.		
8 Análisis y diseño de la Evaluación:		
Conceptuales Manejo del concepto de normas y juegos cooperativos.	Procedimentales Identificación de ventajas de los juegos cooperativos. Identificación de mensajes verbales y no verbales durante los juegos. Seguir instrucciones.	Actitudinales Aceptación y respeto por las normas. Participación asertiva. Actitud de respeto (autocontrol), honestidad, solidaridad, tolerancia (empatía). Disfrute del juego.
Instrumento: Escala de estimación (aplicada a los docentes al finalizar la unidad temática) y registro descriptivo (aplicado a la actividad de práctica)		

GUIA DE JUEGOS COOPERATIVOS

Los juegos cooperativos, como su nombre lo indica, son aquellos en los cuales los participantes aspiran una finalidad común y todos ponen de su parte para lograrlo, nadie queda excluido. Todos ganan, ninguno pierde. Se compite contra elementos no humanos, el obstáculo es algo exterior a los participantes. El juego se ve como una actividad conjunta, no individualizada. Las reglas son flexibles y todos pueden contribuir para cambiar el juego y adaptarlo al grupo, a los recursos, al espacio, al ambiente. Lo importante es que los jugadores gocen participando. Se desarrollan habilidades sociales como la cooperación, la empatía, la aceptación, la participación y por supuesto la diversión y el humor.

El siguiente material es una recopilación de juegos tomados de diferentes fuentes y adaptados a este diseño instruccional. Es importante que con cada juego se chequeen, en sesión plenaria, los sentimientos y emociones generadas, así como las capacidades de la IE presentes en cada uno. Al final se debe promover la reflexión a través de preguntas: ¿Cómo se sintieron (reconocer las emociones)? ¿Quién se ha sentido cómodo o incómodo con este juego? ¿Qué cosa les ha hecho sentir así? ¿Se logró el objetivo del juego? ¿Cómo lo hicieron? ¿Qué aprendimos con este juego?

Nombre	Ambiente	Recursos	Descripción
1. La ensalada	Aula de clase con los pupitres alrededor o espacio abierto		<p>Formados en círculo se les pide que reciten el siguiente verso: “Pica, pica la ensalada, raya, raya la ensalada, mueve, mueve la ensalada” (con cada verso se hace el gesto con las manos); el facilitador dice “ensalada de tres” y los niños deben formar grupos de tres, “ensalada de dos” y los niños deben formar grupos de dos. Así sucesivamente se recita el verso cada vez. Y en cada ocasión se les pedirá que una vez formados los grupos se conozcan más con una pregunta diferente en cada ocasión, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Que cada uno diga su nombre, -que digan en qué lugar viven, -su lugar preferido, -su música favorita,... <p>Los participantes deben colaborar para la formación de los grupos. Deben procurar variar los miembros en cada ocasión. Se permite que los grupos acepten</p>

			hasta un participante más de lo señalado. Nadie se debe quedar fuera.
2. Conociendo emociones	Aula de clase con los pupitres alrededor o espacio abierto	Tarjetas con emociones y sentimientos (parejas de antónimos, ejemplo: Amor-odio)	Colocar parejas de tarjetas con vocabulario de emociones y sentimientos (según el número de participantes) en una bolsa. Todos deben tomar una, sin que los demás la vean. Luego a una señal deberán buscar el antónimo de su emoción. Ejemplo: tristeza-alegría. Cada pareja pasará al frente y leerá en voz alta sus palabras y dramatizará el gesto correspondiente.
3. El robot cooperativo	Aula de clase con el espacio del frente despejado	Tizas, tacos, rompecabezas o cualquier otro material según la actividad.	Agrupados en equipos de tres al azar. Cada trío agarrados de los brazos deberá realizar alguna tarea como si fulera una sola persona. Por ejemplo: hacer un rompecabeza, armar una torre con tacos, dibujar algo en la pizarra u otra actividad que sugiera el facilitador. Los grupos se turnarán para

			<p>que todos participen.</p> <p>Para formar grupos al azar se sugiere repartir tarjetas con colores o formas según el número de participantes por equipo que se quiera formar. También se pueden numerar 1-2-3... y los niños que tengan el mismo número formarán un equipo.</p>
<p>4. Ping-pong del pensamiento.</p> <p>Role-playing</p>	<p>Aula de clase con el espacio del frente despejado</p>	<p>Tarjetas con las letras A-B-C y los roles que deben asumir.</p>	<p>Agrupados en equipos de tres al azar: niño A, niño B, niño C. El niño A planteará un problema, por ejemplo: “No me va bien en matemática”. El niño B asumirá una postura pesimista o negativa al respecto “No eres bueno para eso ¿Para qué te molestas en estudiar?”. El niño C hará una propuesta optimista o positiva: “Si estudias más, podrás mejorar”. Así sucesivamente. El niño A, irá evaluando las propuestas y se tomará nota de las más factibles. Al final deben conversar sobre las ventajas de ser optimista.</p>

<p>5. Escucha activa/ no activa.</p> <p>Role-playing</p>	<p>Aula de clase con el espacio del frente despejado</p>	<p>Tarjetas con las letras A-B-C y los roles que deben asumir.</p>	<p>Al igual que el juego anterior, cada niño tomará una tarjeta que contiene una letra y explica un rol: niño A, niño B, niño C. El niño A contará a sus compañeros una experiencia o anécdota que le haya sucedido. El niño B asumirá una postura de escucha activa (mirar, escuchar sin interrumpir, parafrasear, ser empático, participando de la conversación con asertividad, coherencia y pertinencia). El niño C, tendrá una actitud de escucha no activa (distráido, gesto y postura corporal de fastidio, sin mirar, sin participar).</p> <p>Al final, deben analizar la actitud de cada niño y la importancia de la escucha activa.</p>
<p>6. Autoestima para todos.</p>	<p>Aula con los pupitres en círculo</p>	<p>Hojas de papel con los nombres de los participantes escritos, lápices de colores o</p>	<p>Al inicio, cada participante tiene una hoja con su nombre y un marcador. A una señal: 123 ¡Cambio! Deberá pasarla al compañero de la derecha, quien deberá escribirle algo al dueño de la hoja que le</p>

		marcadores.	pasaron (se contará un minuto antes de volver a decir 123 ¡Cambio!). No podrán escribir frases desagradables u ofensivas. El juego finaliza cuando le llega su hoja a cada uno. Por turno la leen y expresan cómo se sienten con los comentarios de sus compañeros.
7. Mi cuerpo habla	Aula de clase con los pupitres alrededor o espacio abierto		El facilitador pedirá que se coloquen en dos filas, uno frente al otro, asignará a cada fila un número o letra (Fila A y Fila B, por ejemplo). Una fila expresará libremente varios sentimientos y emociones utilizando el cuerpo como instrumento, y la otra tratará de identificar qué sentimiento o emoción han expresado. Luego se turnarán los roles de las filas.
8. La frase cooperativa (Trabajo en equipo)	Aula de clase con los pupitres alrededor o espacio abierto	Marcadores de colores y papeles o tarjetas recortados en cuadrados del mismo tamaño.	El facilitador debe pensar en frases como: «Construyamos juntos la paz en nuestras aulas» (tantas frases como grupos se formen) y escribir todas las palabras de una frase con un marcador de un determinado color (los cuadrados servirán para

			<p>colocar cada una de las palabras). Luego dividirá a los alumnos en grupos y entregará en forma desordenada palabras de las diferentes frases; por ejemplo “construyamos” al grupo A, “juntos la paz” al grupo B y así sucesivamente. El objetivo es que los grupos se apoyen mutuamente y todos juntos construyan las diferentes frases ayudándose con los colores.</p> <p>Puede hacerse con refranes o frases con contenidos programático de las diferentes asignaturas que se desee reforzar.</p>
9. La risa de las vocales	Espacio abierto (Patio de recreo)	Tarjetas con las vocales	<p>Se organizan dos filas frente a frente A y B. Se saca una tarjeta con una vocal y la fila A deberá reírse con esa vocal. Por ejemplo: si salió la “e” deberán reírse jejejejeje. Mientras la B se queda en silencio. Se irán turnando a medida que se van sacando las vocales. Observarán que al inicio la risa es fingida, pero luego se reirán unos de otros.</p>

10. Rompecabezas (Trabajo en equipo)	Espacio abierto	Rompecabezas	Se divide el grupo en equipos, a cada uno de los cuales se les entrega un rompecabezas de piezas grandes; se le reparte una pieza a cada participante. Deben armar el rompecabezas entre todos. Al final el facilitador preguntará ¿Cómo hicieron para lograr el objetivo? ¿Cómo se sintieron? ¿Quién dirigió al grupo?
11. El nombre con la pelota.	Espacio abierto	Pelota (preferiblemente de material flexible)	Se ponen todos de pie, en círculo. El facilitador se coloca en el centro con una pelota. Entonces, se lanza la pelota verticalmente para que venga “Fulanito” a cogerla antes de que se caiga al suelo. La persona nombrada debe tratar de que coger la pelota antes de que se caiga al suelo, si no la recogerá y continuará. Ahora este niño es el que sigue la actividad de la misma manera. Se procurará que nadie se haga daño o se golpee con la pelota. Se cuidará que todos participen. Se puede variar pidiendo que digan, por ejemplo: la

			capital de los estados o resultados de las tablas de multiplicar.
12. Suela con suela.	Espacio abierto		<p>Se desplazarán por el espacio amplio y la facilitadora dirá: “Suela con suela de a dos”. En ese momento todas las personas se reúnen en grupos de dos y levantan una suela del zapato para tocársela mutuamente. Luego dirá: “Listo” y volverán a caminar libremente. La facilitadora dirá: “Rodilla con rodilla de a cuatro”. Entonces todas las personas se reúnen en grupos de cuatro y se tocan mutuamente las rodillas.</p> <p>“Codo con espalda de a tres”.</p> <p>“Cabeza con hombro de a cinco”.</p> <p>Repetimos la actividad varias veces indicando diferentes partes del cuerpo a tocar, con distinta cantidad de personas.</p> <p>Cada grupo puede aceptar hasta un participante más de lo indicado, pues nadie debe quedar fuera.</p>

13. Sillas cooperativas.	Aula de clase con las mesas alrededor y las sillas al centro o espacio abierto con sillas.	Sillas colocadas en círculo.	<p>Se colocan las sillas en círculo mirando hacia el exterior. Habrá tantas sillas como personas participantes. Los participantes se sitúan en la parte exterior del círculo formado por las sillas. Se escuchará una música, cuando ésta pare, cada uno se sienta en una silla.</p> <p>Después, cada vez que para la canción se quita alguna una silla. Se les pide que todos se sienten en las sillas que van quedando. No se elimina a nadie. Cuando alguien se queda sin silla, pide permiso para sentarse al lado de alguien o sobre las rodillas de otro niño. Se ayudan a sentarse unos al lado de otros o sobre las rodillas de otro.</p> <p>Se les dice que esto es COMPARTIR y cada vez que alguien se queda sin silla, se dice COMPARTIR!.</p> <p>Cada vez hay menos sillas. Finaliza la actividad cuando todos comparten su silla con algún otro compañero.</p>
--------------------------	--	------------------------------	---

14. Animales en fila.	Espacio abierto		<p>Todos se agarran en fila por la cintura y recitan estos versos a la vez que se realizan los movimientos que se indican.</p> <p>Solista: ¡Que viene mamá gata!</p> <p>Grupo: <u>Pachín</u> (<i>Paso adelante con el pie derecho</i>)</p> <p>Solista: ¡Que viene papá gato!</p> <p>Grupo: <u>Pachín</u> (<i>Paso adelante con el pie izquierdo</i>)</p> <p>Solista: ¡Que vienen las gatitos!</p> <p>Grupo: <u>Pachín</u>, <u>pachín</u>, <u>pachín</u>. (<i>Tres pasos</i>)</p> <p>Grupo: <u>Pachín</u>, <u>pachín</u>, <u>pachín</u>.</p> <p><u>Mucho cuidado con lo que hagan.</u></p> <p><u>Pachín</u>, <u>pachín</u>, <u>pachín</u>.</p> <p><u>esto gatitos son los que ganan.</u></p> <p>Avanzando un paso en cada tiempo del compás.</p> <p>Después lo repetimos con otro animal (canguro, pato, pulpo, tortuga, león, perezoso, etc.) imitando el carácter de cada animal (saltando, lento, dormido sobre la amiga de adelante, etc).</p> <p>Con el cangrejo lo repetimos avanzando</p>
-----------------------	-----------------	--	---

			hacia atrás de espaldas. La idea es que entre todos mantengan la fila sin soltarse y que todos lleven el ritmo de los versos.
15. Saludo con rima	Aula de clase con los pupitres alrededor o espacio abierto	Aparato de sonido con música	<p>Se forman dos círculos de igual número de participantes., uno dentro de otro. Si el grupo es impar el facilitador se incorporará al juego. Al son de alguna música bien movida o cantando una canción, giran en sentido contrario. A una señal se detienen y cada cual saluda a la persona que le quedó en frente, con este verso:</p> <p>Naranja dulce, limón partido, dame un saludo, que yo te ayudo.</p> <p>Se vuelve a girar y al detenerse se cambia el verso:</p> <p>-Naranja dulce, limón partido, dame la mano, que soy tu hermano.</p> <p>-Naranja dulce, limón partido, dame un abrazo, que voy de paso.</p> <p>- Naranja dulce, limón partido, choca las palmas, que voy con calma.</p>

			Así se puede continuar inventando otros versos.
16. Tempestad	Aula con los pupitres en círculo.		Todos sentados en círculo. El facilitador dice: “Ola a la derecha” y deben cambiarse al puesto del lado derecho. Luego “Ola a la izquierda” y se cambiarán al puesto de la izquierda. Se repite alternando en forma aleatoria hasta que dice: “Tempestad”: todos se cambiarán a cualquier puesto. El que dirige tomará un lugar en la confusión y el participante que quede sin puesto dirigirá en ese momento.
17. Dado con emociones	Aula de clase con los pupitres alrededor o espacio abierto.	Dado grande con caritas que reflejan diversas emociones.	<p>Sentados en círculo van pasando el dado. A una señal se detiene y al que le toque el dado deberá lanzarlo y contar alguna anécdota que lo hiciera sentir la emoción señalada. Chequear a quienes les es común dicha experiencia.</p> <p>Variante 1: el que le toque el dado deberá leer una frase, previamente seleccionada por el facilitador, con la entonación que indique la cara del dado.</p> <p>Variante 2: al tirar el dado todos deben gesticular la</p>

			emoción señalada (llorar, reír, asombrarse, asustarse, rabiar, temblar de miedo)
18. Ponerse en otros zapatos.	Aula de clase con los pupitres alrededor o espacio abierto	Tiras de papel y lápices	Parados formando un círculo se quitarán los zapatos y los colocarán en el suelo con su nombre escrito en una tira de papel. Girarán fuera del círculo al compás de una música. Al parar la música se detendrán y calzarán los zapatos de su compañero (a). Darán una vuelta hasta regresar al mismo lugar. Se colocará la música de nuevo y repetirán la actividad. Al final comentarán la experiencia: ¿Qué se siente estar en los zapatos de otro?
19. Formar palabras con el cuerpo	Aula de clase con los pupitres alrededor o espacio abierto	Tarjetas con letras formadas con los cuerpos de varios niños.	Se dividen en dos grupos. Cada uno, por turnos formarán palabras en el suelo utilizando sus cuerpos y guiándose por las tarjetas ilustrativas.
20. El Hula-Hula	Aula de clase con los pupitres alrededor o	Un aro de Hula-Hula	Se colocan en círculo agarrados de las manos. Deben pasar el Hula-Hula de uno a otro sin soltarse de las manos hasta que de la vuelta y haya pasado

	espacio abierto		por todos.
21.El lápiz en la botella	Aula de clase con los pupitres alrededor o espacio abierto	Un lápiz amarrado por un extremo con seis hilos de pabilo o estambre de 3 ms cada uno. Una botella.	Se dividen en grupos de seis al azar (con tarjetas de colores). Se coloca la botella en el suelo al centro, con los hilos estirados, que no se enreden. Los grupos pasarán por turnos. Si algún grupo quedó con menos de seis participantes otros niños lo completarán. Cada participante debe tomar un extremo de hilo con una sola mano y entre todos deberán meter el lápiz en la botella. Se pueden hacer los grupos más numerosos si se amarran más hilos al lápiz. Mientras más largos son los hilos más difícil es meter el lápiz.
22.Bailar “La matica”	Aula de clase con los pupitres alrededor o espacio abierto		Se colocan en círculo agarrados de las manos. Deberán girar a la derecha mientras cantan: “Nosotros vivimos bajo e` la matica (bis)” . Luego a la izquierda: “Verano con ella y ella verdecita (bis)” . Seguidamente se agarrarán por los hombros y repetirán. Así irán cambiando la posición: por la cintura, por las rodillas, por los tobillos.

Tomado de:

Acción Ecuménica (2011). *Taller para la paz y la no violencia: juegos cooperativos*. Caracas.

Actividades para mejorar la convivencia y los conflictos interpersonales (en línea). Disponible en <http://www.educarueca.org/spip.php?article691> [Consulta: 2013, Febrero]

Brown, Guillermo (1990). *Qué tal si jugamos otra vez*. 2da edición. Caracas. Guarura ediciones. (En línea). Disponible en www.bvsst.org.ve/documentos/pnf/que_tal_si_jugamos_otra_vez.pdf

Castillo, Oscar (1990). *Juegos Cooperativos: dinámicas y técnicas grupales*. 4ta Edición.

Shapiro, Lawrence (2001). *La Inteligencia Emocional de los niños*. Madrid-España. Edit. Meteú Cromo S.A.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ESCALA DE ESTIMACIÓN ESTRATEGIA N°4 “Juegos cooperativos”

Nombre del participante: _____

Coloque en la columna de la derecha el número que mejor refleja su apreciación de los aspectos señalados, de acuerdo a la siguiente escala:

5	Definitivamente sí
4	Probablemente sí
3	Indeciso
2	Probablemente no
1	Definitivamente no

1. Concibe los juegos cooperativos como aquellos en los que sus participantes aspiran una finalidad común, como una actividad conjunta.	
2. Concibe las normas como reglas que ajustan las conductas y actividades de los seres humanos para que sean respetados los derechos de todos.	
3. Acepta y respeta las normas del juego.	
4. Sigue las instrucciones durante la actividad.	
5. Participa asertivamente.	
6. Muestra solidaridad y tolerancia hacia los demás.	
7. Disfruta al participar en juegos cooperativos.	
8. Identifica las ventajas de los juegos cooperativos.	
9. Reconoce las capacidades de la Inteligencia E. presentes en el juego.	

Describe cómo fue aplicada la estrategia de juegos en el aula. Tome en cuenta los siguientes planteamientos: ¿Fue fácil que los estudiantes aceptaran y respetaran las normas? ¿Todos participaron? ¿Mostraron tolerancia y solidaridad durante el juego? ¿Disfrutaron? ¿Alguien se sintió incómodo? ¿Se logró el objetivo del juego? ¿Reconocieron las capacidades de la I. E. presentes en el juego? ¿Cómo se sintieron durante la actividad?

Partecipante: _____

FECHA: _____

LUGAR: _____

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

4.3.2.5 Unidad Temática 5- Mi escudo personal

2-Elemento directriz: Incrementar la capacidad de autoconocimiento y autoestima al diseñar un escudo que represente sus fortalezas, emociones y valores, concientizando así sus potencialidades como defensa contra situaciones violentas.		
3-Análisis de contenidos		
Conceptuales <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceptos de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Escudo. ○ Valores. ○ Fortalezas. 	Procedimentales <ul style="list-style-type: none"> ○ Autoanálisis de sus propias fortalezas, emociones, valores, gustos. ○ Diseño de un escudo personal que represente fortalezas, emociones y valores. ○ Descripción de la simbología de su escudo. ○ Comparación y verificación de elementos comunes en los escudos. 	Actitudinales <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocimiento y valoración de sus potencialidades y las de sus compañeros. ○ Incremento de su autoconocimiento y autoestima.
4-Análisis de procesos cognitivo y afectivos		
Cognitivos	Afectivos	
Observación y análisis de sus propias fortalezas, emociones, valores, Definición de escudo, valores, fortalezas. Síntesis en la estructura del escudo. Seguir instrucciones de la Guía Estrategia N°5. Creatividad al incorporar símbolos al diseño.	Emocional: Reconocer las emociones, saber que otros experimentan las mismas emociones o comparten los mismos valores. Autoaceptación. Autoestima. Autovaloración. Moral: Respeto y honestidad consigo mismo. Social: Respeto y aceptación al trabajo de los demás.	

Comparación y verificación de elementos comunes en los escudos.					
5-Análisis y diseño de las estrategias instruccionales					
Tipo de aprendizaje Aplicación de técnicas genéricas: Autoanálisis y síntesis en el diseño del escudo	Control del aprendizaje Centrado en el facilitador quien escoge los objetivos, contenidos, estrategias, recursos.	Dirección del aprendizaje Tema: El escudo en el ámbito personal.	Forma de agrupamiento Individual.	Interacciones : -Humanas: -Profesor-participante. -Participante-participante. -No humanas: -Participante- material Guía Estrategia N°5.	Apoyo: -Cognitivo Procesamiento de los contenidos en Guía Estrategia N°5.Mi escudo personal. -Emocional: Chequeo de las emociones durante la actividad. Estímulo a la creatividad.
6-Estrategia instruccional:					
<div>1. Recapitular lo visto en la sesión anterior. Chequear las experiencias registradas por los participantes sobre la estrategia de Juegos cooperativos a través de preguntas ¿Fue fácil que los estudiantes aceptaran y respetaran las normas? ¿Todos participaron? ¿Mostraron tolerancia y solidaridad durante el juego? ¿Disfrutaron? ¿Se logró el objetivo del juego? ¿Reconocieron las capacidades de la I. E. presentes en el juego? ¿Cómo se sintieron durante la actividad? Aceptar y apreciar lo logrado. Disponerse para aprender una destreza nueva.</div> <div>2. Observación de escudos y otros símbolos, comentar sus significados. Invitar a los participantes a diseñar un escudo personal siguiendo las instrucciones de la Guía Estrategia N°5.</div>					

3. Definición de los elementos que contendrá el escudo: fortalezas, emociones y valores. Puede incluirse los gustos o cualquier otro aspecto personal que se desee poner.
4. Diseño del escudo siguiendo las instrucciones de la Guía: pueden hacer un borrador en una hoja de reciclaje y luego hacer el montaje utilizando colores e imágenes, símbolos, figuras geométricas, recortes de revistas.
5. Cada participante describirá la simbología empleada en el diseño de su escudo. Verificar elementos comunes en los escudos. Asociar los elementos del escudo con las capacidades de la IE.
6. Asignar la actividad de práctica: Realizar con los estudiantes el diseño de su escudo guiándose por la Guía Estrategia N°5. "Mi escudo personal".

Recordar que deben establecer relación con las capacidades de la IE. Cada estudiante explicará la simbología de su escudo.

Recursos: Guía Estrategia N°5 para la elaboración del escudo. Revistas, tijeras, goma de pegar, cartulinas, hojas de papel, creyones o marcadores.

Tiempo: 60 min

7-Diseño del ambiente de aprendizaje: Mesas colocadas en semicírculo.

8-Análisis y diseño de la Evaluación:

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Dominio de los conceptos: escudo, valores, fortalezas.	Diseño del escudo. Descripción de la simbología. Comparación y verificación de elementos comunes en los escudos.	Reconocimiento y valoración de sus potencialidades. Respeto por el trabajo de los demás. Creatividad.

Instrumento: Escala de estimación (aplicada a los docentes al finalizar la unidad temática) y registro descriptivo (aplicado a la actividad de práctica)

LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE MI ESCUDO PERSONAL

A modo introductorio, quien dirija la dinámica deberá hablar de los escudos. Podrá comenzar diciendo que los escudos son armas defensivas que se emplean para protegerse de las armas ofensivas, los cuales son colocados en el brazo izquierdo con el objetivo de cubrir y proteger el cuerpo de la persona que los porta, entre otros datos más que desee agregar. Lo que no debe olvidar de mencionar es que los escudos llevaban y llevan mucho simbolismo.

El simbolismo en los escudos es muy importante porque representa valores. En los escudos de los guerreros y sobre todo en el barco, había símbolos y dibujos para referirse a los valores que los reyes deseaban transmitir, por ejemplo, el león como símbolo de la fuerza y de valor mismo.

Esta estrategia se basa en que los participantes diseñen y realicen un escudo que lleve implícito los valores y fortalezas personales que desean destacar, que sientan sean los más importantes. Cada elemento del escudo deberán representarlo en figuras, imágenes o símbolos, recortados o dibujados. También pueden agregarse características propias y gustos personales. Si se les dificulta representar con imágenes algún elemento podrán hacerlo con palabras. El material empleado es de libre elección, así como la forma y el tamaño del escudo.

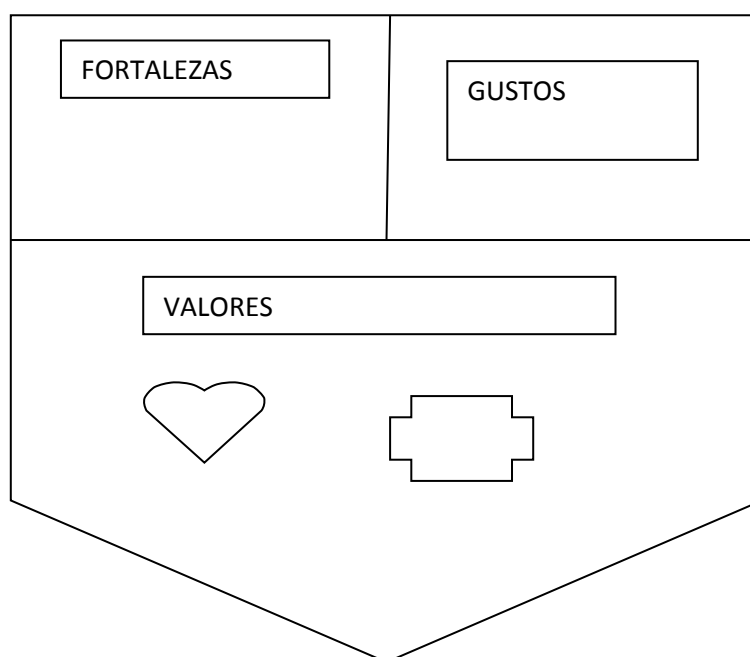
Se podrá optar por comenzar en clase, en una hoja tamaño carta y finalizarlo en los hogares para que puedan investigar más sobre los símbolos y valores, o bien para hacerlo solo en clase. De una u otra forma, cuando el escudo este finalizado, se deberán armar grupos de 4 ó 5 personas para que cada uno muestre el escudo que realizó y se interprete lo que cada uno quiso expresar en ellos.

Primero deberán observar bien los escudos y luego debatir los valores que representan cada uno de ellos. Posteriormente a esta reflexión grupal, cada grupo deberá enlistar los 5 valores que más se repiten en los escudos y la persona a cargo de la estrategia escribirá estos valores en una pizarra, para luego debatir entre todos la experiencia de la actividad y los valores que los participantes consideran más importantes y por qué éstos son parte de nuestra defensa personal.

Tomado de:

Smeke, Sofía (2009). *Alcanzando la Inteligencia Emocional*. México. Grupo Noriega Editores.

www.eliceo.com/juegos-y-dinamicas/el-escudo-una-dinamica-para-fomentar-valores.html



LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ESCALA DE ESTIMACIÓN ESTRATEGIA N°5 “Mi escudo personal”

Nombre del participante: _____

Coloque en la columna de la derecha el número que mejor refleja su apreciación de los aspectos señalados, de acuerdo a la siguiente escala:

5	Totalmente de acuerdo
4	De acuerdo
3	Neutral
2	En desacuerdo
1	Totalmente en desacuerdo

1.	Concibe el escudo como arma defensiva decorado con simbolismo que representa valores y fortalezas personales.	
2.	Concibe los valores como creencias que se consideran cualidades estimables y provechosas en las que se basan las actitudes.	
3.	Concibe las fortalezas como todas aquellas virtudes, cualidades o habilidades positivas de la personalidad.	
4.	Siguió las instrucciones del diseño.	
5.	Reconoce sus fortalezas (por lo menos 5).	
6.	Identifica sus valores (por lo menos 5)	
7.	Agrega otros elementos no sugeridos.	
8.	Describe la simbología usada con actitud de valoración.	
9.	Muestra respeto y aceptación por el trabajo de los demás	
10.	Reconoce las capacidades de la Inteligencia E. presentes.	

4.3.2.6 Unidad Temática 6- Lecturas reflexivas

2-Elemento directriz: Incrementar las capacidades de la IE a través del análisis y discusión de lecturas reflexivas que aborden temas relacionados con situaciones de convivencia controversiales a fin de despertar sensibilidad ante valores éticos y afectivos que disminuyan las conductas violentas en el ámbito escolar.		
3-Análisis de contenidos		
Conceptuales <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepto de lectura reflexiva como estrategia para la convivencia.. 	Procedimentales <ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura comprensiva de textos variados que aborden temas relacionados con situaciones de convivencia controversiales. ○ Reflexión silenciosa sobre los contenidos de los textos. ○ Identificación de valores. ○ Análisis y discusión en grupo para la transferencia de los aprendizajes a contextos cotidianos y su relación con las capacidades de la IE. 	Actitudinales <ul style="list-style-type: none"> ○ Sensibilización ante valores presentes en textos leídos. ○ Manifestación de seguridad al dar opiniones. ○ Respeto por la opinión de los demás. ○ Incremento de autoconocimiento, automotivación, empatía, habilidad social.

4-Análisis de procesos cognitivos y afectivos					
Cognitivos			Afectivos		
Definición de lectura reflexiva como estrategia para la convivencia. Análisis y síntesis de los textos seleccionados. Inferencia de aprendizajes para transferirlos a contextos cotidianos. Seguir instrucciones indicadas para cada texto.			Los procesos afectivos dependerán del contenido de cada lectura. Podrán ser : Emocional: Reconocer emociones y despertar sensibilidad ante estas. Moral: Reconocer valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad, la solidaridad, entre otros. Social: comprender el trabajo en equipo. Capacidad de comunicación interpersonal al compartir el análisis de las lecturas. Motivación: Cultivar intereses. Comprender el valor de la perseverancia y la automotivación.		
5-Análisis y diseño de las estrategias instruccionales					
Tipo de aprendizaje	Control del aprendizaje	Dirección del aprendizaje	Forma de agrupamiento	Interacciones :	Apoyo:
Análisis: de los textos. Establecer relaciones: entre la situación planteada en el texto y la convivencia cotidiana.	Centrado en el facilitador quien escoge los objetivos, contenidos, estrategias, recursos.	Tema: Los contenidos de orden ético, social y emocional de textos seleccionados.	Lectura y reflexión silenciosa individual. Análisis y discusión de los contenidos todo el grupo.	-Humanas: -Profesor-participante. -Participante-participante. -No humanas: -Participante- material de lectura.	-Cognitivo Procesamiento de los contenidos y aprendizajes de las lecturas. -Emocional Chequeo de las emociones generadas

Evaluación: emitir opiniones y juicios de valor.					durante la sesión. Estímulo a la participación.
<p>6-Estrategia instruccional:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitular lo visto en la sesión anterior. Chequear las experiencias registradas por los participantes sobre la estrategia de “Mi escudo personal”, a través de preguntas: ¿Siguieron las instrucciones del diseño? ¿Les fue fácil identificar fortalezas y valores? ¿Describieron la simbología utilizada? Definición de lectura reflexiva como estrategia para la convivencia. ¿Muestran respeto por el trabajo de sus compañeros? ¿Reconocen las capacidades de la Inteligencia Emocional presentes en el escudo personal? ¿Cómo se sintieron durante la actividad? Aceptar y apreciar lo logrado. Disponerse para aprender una destreza nueva. 2. Chequear experiencias previas del uso de textos para generar actitudes y reforzar valores: ¿Han utilizado lecturas u otro tipo de material (canciones, poemas...) para este fin? Definir en consenso con el grupo: lectura reflexiva como estrategia para la convivencia. 3. Revisar la Selección de Lecturas Reflexivas para la Estrategia N°6. Seleccionar un texto cuyo contenido se adapte a alguna necesidad del grupo. 4. Leer en forma silenciosa y dar unos minutos (cinco) para reflexión silenciosa sobre el contenido del texto. El facilitador o alguno de los participantes leerá en forma oral. 5. Análisis y discusión en grupo para comentar el contenido del texto, reconocer las emociones, los valores presentes en la lectura, los aprendizajes para la convivencia; para la transferencia de los aprendizajes a contextos cotidianos y establecer relación con las capacidades de la IE. 6. Asignar la actividad de práctica: Realizar con los estudiantes lecturas reflexivas. Análisis y síntesis de los textos seleccionados. Inferencia de aprendizajes para transferirlos a contextos cotidianos. Seguir instrucciones indicadas para cada texto. <p>Recursos : Selección de Lecturas Reflexivas para la Estrategia N°6</p>					

Tiempo: 60 min		
7-Diseño del ambiente de aprendizaje: Mesas colocadas en semicírculo.		
8-Análisis y diseño de la Evaluación:		
<p>Conceptuales</p> <p>Definición: lectura reflexiva como estrategia para la convivencia.</p>	<p>Procedimentales</p> <p>Comprensión del texto seleccionado. Inferencia de aprendizajes para transferirlos a contextos cotidianos. Identificación de valores presentes en el contenido del texto.</p>	<p>Actitudinales</p> <p>Participación asertiva (seguridad al opinar y respetar la opinión de las demás). Identificación y valoración de las capacidades de la IE (autoconocimiento, automotivación, empatía, habilidad social.)</p>
Instrumento: Escala de estimación (aplicada a los docentes al finalizar la unidad temática) y registro descriptivo (aplicado a la actividad de práctica)		

SELECCIÓN DE LECTURAS REFLEXIVAS PARA LA ESTRATEGIA N° 6

LECTURA REFLEXIVA N° 1: ASAMBLEA EN LA CARPINTERÍA

Cuentan que en una carpintería hubo una vez una extraña asamblea. Fue una reunión para arreglar los problemas que había entre las herramientas debido a sus diferencias.

Al martillo, que era el presidente de la asamblea, se le anunció que tenía que renunciar porque hacía demasiado ruido y se pasaba el tiempo golpeando. El martillo aceptó, pero con la condición de que el tornillo también fuera expulsado, pues tenía que dar muchas vueltas para servir de algo.

Ante el ataque, el tornillo también aceptó pero con la condición de que la lija fuera expulsada, pues era muy áspera y siempre tenía fricciones con los demás.

La lija dijo que ella se iría si el metro también lo hacía, pues él todo el tiempo media a los demás como si fuera el único perfecto.

En ese momento entró el carpintero, se puso el delantal y empezó a trabajar. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo, y al terminar la tosca madera se convirtió en una linda silla.

Cuando la carpintería quedó de nuevo sola, la asamblea tomó una decisión y fue el martillo quien pidió la palabra:

-Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras CUALIDADES y ellas son las que nos hacen valiosos, así que dejemos de concentrarnos en nuestros puntos negativos y apreciemos la utilidad de nuestros puntos positivos.

La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, que el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Comprendieron entonces que eran un equipo capaz de producir muebles de gran calidad. Se sintieron orgullosos de su fortaleza y de trabajar juntos.

Lo mismo ocurre con los seres humanos, observa y lo comprobarás. Cuando buscamos defectos en los demás la situación se vuelve tensa y negativa, en cambio cuando tratamos de percibir los puntos fuertes, es ahí donde florecen los mejores logros humanos.

Es fácil encontrar defectos, cualquiera puede hacerlo, pero encontrar cualidades en los demás, solo lo pueden hacer los que son capaces de inspirar todos los éxitos humanos.

Contesta de acuerdo a la lectura anterior:

1. ¿De qué se trata la lectura?
- 2- ¿Qué sentimientos o emociones están presentes?
- 3- ¿Qué podemos aprender de esta lectura?
- 4-¿Qué valores nos enseña esta lectura? ¿Con cuál de las capacidades de la inteligencia emocional puede relacionarse?

Tomado de: Smeke, Sofía (2009) *Alcanzando la inteligencia emocional*

5. México. Edit. Limusa.

LECTURA REFLEXIVA N° 2 ACERCA DE LA EMPATIA

Hace algunos años, en las olimpiadas para personas con discapacidad de Seattle, también llamadas “Olimpiadas especiales”, nueve participantes, todos con deficiencias mentales, se alinearon para la salida de la carrera de los cien metros llanos. A la señal, todos partieron, no exactamente disparados, pero con deseos de dar lo mejor de sí, terminar la carrera y ganar el premio.

Todos, excepto un muchacho, que tropezó en el piso, cayó y rodando comenzó a llorar... Los otros ocho escucharon el llanto, disminuyeron el paso y miraron hacia atrás. Vieron al muchacho en el suelo, se detuvieron y regresaron...¡Todos!.

Una de las muchachas, con síndrome de Down, se arrodilló, le dio un beso y le dijo: “Listo, ahora vas a ganar”. Y todos, los nueve competidores entrelazaron los brazos y caminaron juntos hasta la línea de llegada. El estadio entero se puso de pie y en ese momento no había un solo par de ojos secos. Los aplausos duraron largos minutos, las personas que estaban allí aquel día, repiten y repiten esa historia hasta hoy. ¿Por qué? Porque en el fondo, todos sabemos que lo que importa en esta vida, más que ganar, es ayudar a los demás para vencer, aunque ello signifique disminuir el paso y cambiar el rumbo. Porque el verdadero sentido de esta vida es que TODOS JUNTOS GANEMOS, no cada uno de nosotros en forma individual.

Ojalá que también seamos capaces de disminuir el paso o cambiar el rumbo, para ayudar a alguien que en cierto momento de su vida tropezó y que necesita de ayuda para continuar. Creo que nos hace falta disminuir el paso y cambiar de rumbo y sobre todo que esto

no sea un proyecto individual, sino colectivo, entre todos seguro que podemos...

1. ¿De qué se trata la lectura? 2- ¿Qué sentimientos o emociones están presentes?

3- ¿Qué podemos aprender de esta lectura?

4-¿Qué valores nos enseña esta lectura? ¿Con cuál de las capacidades de la inteligencia emocional puede relacionarse?

Tomado de: Smeke, Sofía (2009) *Alcanzando la inteligencia emocional*

5. México. Edit. Limusa.

LECTURA REFLEXIVA N° 3 EL ARROZ Y LAS VARITAS

Un mandarín chino, mientras se encaminaba al Paraíso, pidió antes visitar el Infierno. Como había sido hombre muy bueno, decidieron complacer su deseo y lo llevaron a la morada de los condenados. Era una sala inmensa con mesas preparadas en las que humeaban, perfumando el ambiente, unos enormes platos llenos de arroz y varita de bambú para llevarse el arroz a la boca. Cada varita medía como dos metros de largo y tenía que ser agarrada por un extremo. Por mucho que se esforzaban y lo intentaban, los comensales no lograban llevar a sus bocas ni un solo grano de arroz. Todo era furor, ira, desesperación.

Conmovido por este espectáculo de ayuno forzado en la abundancia, el mandarín prosiguió su camino hacia la morada de los Bienaventurados y vio sorprendido que el Paraíso era idéntico al Infierno: una amplia sala con mesas preparadas, platos enormes con arroz humeante, para ser comido con varitas de bambú de dos metros de largo, agarradas por un extremo.

La única diferencia consistía en que cada comensal, en vez de comer él mismo, daba de comer al comensal de enfrente. Así todos disfrutaban de la comida y de la amistad.

Pensamiento: Nuestra vida puede ser un Infierno o un Paraíso dependiendo de la actitud que asumamos. En la medida en que seamos capaces de compartir la riqueza interior que tenemos y dar con desprendimiento a los que nos rodean en esa medida viviremos en el Paraíso de la solidaridad y del bienestar común. Si por el contrario nos

empeñamos en retener con egoísmo nuestros dotes y valores viviremos en el Infierno de la soledad, la insatisfacción y la desdicha permanente.

Tomado de: Pérez Esclarín, Antonio (1998) *Educación Valores y el valor de educar*. Caracas. Edit. San Pablo

LECTURA REFLEXIVA N°4 LECCIONES DE GANSOS Y DELFINES

Cada otoño, los gansos emigran al sur para el invierno. Fíjate que vuelan formando una V. Se ha comprobado que cuando cada pájaro bate sus alas, produce un movimiento en el aire que ayuda al pájaro que va detrás de él.

Cada vez que un ganso se sale de la formación siente inmediatamente la resistencia del aire, se da cuenta de la dificultad de hacerlo solo y rápidamente regresa a su formación para beneficiarse del poder del compañero que va adelante. Cuando el líder de los gansos se cansa, se pasa a uno de los puestos de atrás y otro ganso toma su lugar. Los gansos que van detrás graznan para alentar a los que van adelante a mantener la velocidad. Finalmente cuando un ganso se enferma o cae herido por un disparo, otros dos gansos se salen de la formación y lo siguen para ayudarlo y protegerlo, se quedan acompañándolo hasta que está nuevamente en condiciones de volar o hasta que muere, y solo entonces los dos acompañantes vuelven a su bandada o se unen a otro grupo.

También los delfines son unos animales prodigiosos; nadan en grupo para apoyarse y protegerse. Si uno se enferma en la travesía, se le acercan dos que lo sostienen y ayudan. Se van turnando hasta que el enfermo se cura. Son también muy serviciales con las personas y se conocen casos comprobados en que han socorrido y salvado a algunos naufragos.

Tomado de: Pérez Esclarín, Antonio (1998). *Educación Valores y el valor de educar*. Caracas. Edit. San Pablo

LECTURA REFLEXIVA N° 5 LOS OBREROS QUE PICABAN PIEDRA

Unos obreros estaban picando piedra frente a un edificio en construcción. Se acercó un visitante a uno de los obreros y le preguntó: “¿Qué están haciendo ustedes aquí? El obrero le miró con dureza y le respondió: “¿Acaso usted está ciego para no ver lo que hacemos? Aquí, picando piedras como esclavos por un sueldo miserable y sin el menor reconocimiento. Vea usted mismo ese cartel. Allí ponen los nombres del Gobernador y del Arquitecto, pero no ponen nuestros nombres que somos los que nos fajamos duro y dejamos en la obra el pellejo”.

El visitante se acercó a otro obrero y le preguntó también qué estaban haciendo. “Aquí, como usted bien puede ver, picando piedra para levantar este enorme edificio. El trabajo es duro y está muy mal pagado, pero los tiempos son difíciles, no hay mucho trabajo por allí, y algo hay que hacer para llevarles la comida a los hijos”.

Se acercó el visitante a un tercer obrero y, una vez más, le preguntó qué estaban haciendo. El hombre le contestó con gran entusiasmo y un brillo de plenitud en los ojos. “Estamos levantando la catedral más hermosa del mundo. Las generaciones futuras la admirarán impresionadas y escucharán el llamado de Dios en el grito de las agujas de sus torres lanzadas contra el cielo. Yo no la veré terminada, pero quiero ser parte de esta extraordinaria aventura”:

Lee con atención y contesta las siguientes preguntas: 1.- ¿Qué características tenía cada uno de los obreros? ¿Qué emociones están presentes? ¿Cuál de los tres obreros consideras que vive más feliz y por qué? 2-Lee el siguiente pensamiento y relacionalo con el contenido

de la lectura: “Piensa que el mundo es un infierno y lo será. Piensa que este mundo es parte del paraíso y lo será. La vida puede ser un funeral o una fiesta. De ti depende”.3-¿Qué valores nos enseña esta lectura? ¿Con cuál de las capacidades de la inteligencia emocional puede relacionarse esta lectura?

Tomado de: Pérez Esclarín, Antonio (1998). *Educación valores y el valor de educar*. Caracas. Edit. San Pablo

LECTURA REFLEXIVA N° 6 LA SEMILLA OPTIMISTA Y LA SEMILLA PESIMISTA

Dos semillas estaban juntas en la tierra sembradas. La primera dijo:

- ¡Quiero crecer! Quiero que mis raíces lleguen muy abajo en el suelo y que mis retoños rompan la corteza de la tierra que tengo arriba. ¡Quiero desplegar mis tiernos brotes como banderas para anunciar la llegada de la primavera! ¡Quiero sentir el calor del sol en mi cara y la bendición del rocío matinal en mis pétalos!

Y entonces creció.

La segunda semilla dijo:

- Tengo miedo. Si dejo que mis raíces vayan hacia abajo, ¿no sé qué encontraré en la oscuridad! Si me abro camino a través del suelo duro por sobre mí, ¿puedo dañar mis delicados retoños! ¿Y si dejo que mis brotes se abran y una serpiente trata de comerlos? Además si abriera mis pimpollos, tal vez un niño pequeño me arranque del suelo. ¡Me conviene esperar hasta que sea seguro!

Y entonces esperó.

Un ave que andaba dando vueltas por el lugar en busca de comida, encontró a la semilla que esperaba y enseguida se la tragó.

Cuento de la tradición Hindú.

LECTURA REFLEXIVA N° 7 CANCIÓN MÚSICA DE PAZ

(Papashanty Saund System)

Paz, amor, respeto, comprensión,
para el alma , para la vida, CONCIENCIA!!!

CORO I

Música de paz, música de amor,
música enfocada en proyectar buena intención ,
música y esencia para estimular
el valor de la conciencia, ciencia;
criticando a la maldad y al ego; oh no, no, no, no, no, no,
rechazando siempre al falso apego, oh no. (bis)

I

Comunicarse es lo fundamental,
y esa es la base para enfocar
siempre el buen desenlace;
y el poder que tienen las personas cuando nacen
para corregir los errores que otros hacen.
Yo recuerdo que hace tiempo no tenía sentido,
tratar de corregir malos actos cometidos,
ya sea por ignorancia o por jamás haber tenido
una buena educación espiritual que haya instruido
a la esencia del camino que el humano ha perdido,
por querer usar un falso rumbo dirigido
a la materialización, cortando relación
entre la importancia espiritual y la ilusión;
poco a poco todos vamos cayendo en perdición,
por la consecuencia de una falsa evolución;
si no despertamos nunca vamos a entender

que la razón se encuentra en el corazón.
 Personalmente no veo sentido
 en tener que estar viviendo reprimido
 en un sistema sucio y corrompido,
 las ciudades ya no son un lugar fino
 sino son la cuna de matones y bandidos,
 que nos hacen vivir con angustia y paranoia,
 haciendo que el espanto nos perdure en la memoria,
 con miedo , euforia y escoria, pero... ¿Sabes qué?

CORO II

Avanzarán todos los que tengan fuerza espiritual,
 se salvarán solo los que nunca dejen de luchar,
 renacerán los valores de una verdadera esencia,
 que tocará nuestra conciencia...
 y así vendrán nuevos tiempos llenos de amor y de paz
 que poblarán este mundo para así armonizar,
 disfrutarán una escuela de energía predilecta,
 que a los corazones conectan.

CORO I

II

La lucha es muy bandera
 pues la maldad está regada
 por toda la esfera y es una loquera
 que se adueña de las buenas vibraciones
 que el mundo natural propone,
 porque este mundo artificial lo descompone.
 Barbaridades llenas de maldad y de atropellos van y vienen,
 afectando a los que muy poco dinero tienen,
 y es un juego que a ninguno nos conviene,

porque va a afectar los que en un futuro vienen...
hago referencia a nuestra descendencia
que es la que algún día va a sufrir las consecuencias
de una falsa herencia llena de inconsciencia,
por la negligencia que dejó nuestra existencia.
La vida no tiene precio,
pero el ser humano la consume con desprecio
y egocentrismo , buscando el facilismo,
pensando en sí mismo,
pero sin saber que está viviendo al borde del abismo.
Un día no muy lejano,
tendrán que darse cuenta,
que vivir en paz y en armonía tiene que ser la meta,
para hacer de este mundo libre de caretas
y de actitudes incorrectas.
CORO II
CORO I

LECTURA REFLEXIVA N°8 REFLEXIÓN

Pongan atención muchachos,
dejen ya de conversar.
que les tengo algo importante
de lo cual les voy a hablar.
Deténganse un momento,
pónganse ustedes a pensar,
en todo lo que tienen
para este mundo disfrutar,
enviado desde el cielo
por Quien nos supo crear...
Empezando por el cuerpo
con sus piernas para andar
y unas manos bien dotadas
de habilidades sin par,
con sus ojos, sus oídos,
para el ambiente captar,
una boca que no para
pues no sabe cerrada estar,
una mente abierta y clara
que tiene un gran potencial
y un corazón grandotote
para todo el mundo amar.
Además tienen sus padres
que no hacen más que
apoyar,
y nosotros los maestros
que tratamos de lograr
que el deseo de aprender
crezca cada día más,

que tomen decisiones
con mucha asertividad,
que cada quien se abra
camino según su capacidad,
que sean profesionales
siempre con legalidad,
que vuelen alto, alto
dueños de su libertad,
que triunfen en la vida
con mucha felicidad,
para que mi Venezuela,
vuelva a la prosperidad
y tengan paz verdadera
por toda la eternidad.
Casi nada, mis muchachos,
casi nada, ¡ná guará!
y aunque les suene difícil
esta tarea realizar
les aseguro muchachos
que si se puede lograr
con optimismo y
constancia todo lo pueden
ganar.
Siempre cuenten con
nosotros
que los vamos a apoyar
y el Todopoderoso los
Bendecirá.

Betty Rosalía Pino

LECTURA REFLEXIVA N°9

NO A LA VIOLENCIA

Como agua que se cuela
y produce filtración
La violencia en la escuela
nos destroza el corazón.

Será física la agresión
si son golpes o pellizcos
O en la fila un empujón,
o jalones , o mordiscos
que dejan un moretón.

Verbal es la violencia
si se usan groserías,
las mentiras, el rechazo
no se tiene conciencia
que el honor lastimaría.

También con ojos torcidos
la violencia está asistente,
un gesto atrevido
irrespeto a los presentes.

Nosotros podremos
la violencia acabar.
Si todos nos aceptamos

y aprendemos a respetar.
Los derechos los tenemos
como humanos por igual
y es que todos merecemos
del buen trato disfrutar .

Betty Rosalía Pino

LECTURA REFLEXIVA N°10

UN INSTANTE MÁGICO

Todo comienzo es un desafío. La incertidumbre puede atemorizar, pero nuestro sueño hace que no nos detengamos, que nos pongamos en marcha hacia lo que más deseamos, aquello que nos está esperando para encontrarnos, no sabemos dónde ni cuándo, pero sí por qué.

¿Cuándo nace un sueño? En un instante mágico.

¿Cuándo se cumple ese sueño? En otro instante mágico.

Y entre ambos momentos hay un camino para elegir, para recorrer, para cambiar.

Un camino de aprendizaje y crecimiento. Nadie ha dicho que emprender el camino sea fácil. El sueño está a nuestro alcance, pero hay que luchar por él.

¿Cuál es la estrategia para alcanzarlo? ¿Hay algo o alguien que ha estado postergando su realización? Es bueno mirar alrededor para ver a los ayudantes y a los oponentes.

No obstante, recordemos que el universo siempre conspira a nuestro favor cuando partimos en busca de lo que deseamos.

Pablo Coelho (Agenda 2009)

LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ESCALA DE ESTIMACIÓN ESTRATEGIA N°6 “Lecturas reflexivas”

Nombre del participante: _____

Coloque en la columna de la derecha el número que mejor refleja su
apreciación de los aspectos señalados, de acuerdo a la siguiente escala:

5	Definitivamente si
4	Probablemente si
3	Indeciso
2	Probablemente no
1	Definitivamente no

1.	Concibe la lectura reflexiva como estrategia que permite el análisis y discusión de textos cuyo contenido está relacionado con la convivencia pacífica y los valores universales.	
2.	Participa asertivamente en el análisis del contenido de la lectura.	
3.	Identifica las emociones implícitas en el texto.	
4.	Muestra sensibilidad ante los valores implícitos en el texto.	
5.	Hace transferencia de los contenidos del texto a situaciones cotidianas.	
6.	Muestra respeto por la participación de los demás.	
7.	Reconoce las capacidades de la Inteligencia E. presentes en el texto.	

LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

REGISTRO DESCRIPTIVO ESTRATEGIA N°6 “Lecturas reflexivas”

Describa cómo fue aplicada la estrategia de “Lecturas reflexivas” en el aula. Tome en cuenta los siguientes planteamientos: ¿Fue fácil que los estudiantes comprendieran el texto? ¿Cómo fue la participación de los estudiantes en el análisis del contenido? ¿Qué valores y emociones reconocieron en el texto? ¿Qué capacidades de la Inteligencia E. reconocieron en el texto? ¿Señale algunas transferencias con la cotidianidad? ¿Cómo se sintieron durante la actividad?

Nombre del Participante: _____

FECHA: _____

LUGAR:

[illegible]

4.3.2.7 Unidad Temática 7- Maletín de convivencia

2-Elemento directriz: Incrementar las capacidades de la Inteligencia Emocional (IE) a través de un maletín cuyo contenido son objetos con significado alegórico de valores y actitudes positivas hacia la convivencia.		
3-Análisis de contenidos		
Conceptuales <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepto de “Maletín de Convivencia” como estrategia. 	Procedimentales <ul style="list-style-type: none"> ○ Elaboración de inferencias acerca del significado alegórico de los objetos del maletín a partir de su uso real. ○ Establecimiento de relaciones entre el significado alegórico y situaciones de la convivencia diaria. ○ Establecimiento de relaciones entre el uso de los objetos del maletín y las capacidades de la IE. 	Actitudinales <ul style="list-style-type: none"> ○ Manifestación de valores de respeto, tolerancia, amor hacia sí mismo y hacia los demás. ○ Apropiación de los objetos del “Maletín de convivencia” como apoyo para el incremento de las capacidades de la IE y las actitudes positivas hacia la convivencia.
4-Análisis de procesos cognitivos y afectivos		
Cognitivos	Afectivos	
Definición de “Maletín de convivencia” como estrategia. Inferencia del significado alegórico de los objetos del maletín.	Emocional: Reconocer sentimientos de empatía. Moral: Valorar el respeto, la honestidad, la tolerancia, el amor hacia sí	

.Creatividad al incorporar otro objeto al maletín.			mismo y hacia los demás. Social: Desarrollar actitudes positivas hacia la convivencia.		
5-Análisis y diseño de las estrategias instruccionales					
Tipo de aprendizaje Comprender relaciones: -Entre el significado real, el significado alegórico de los objetos, las situaciones de convivencia y las capacidades de la IE.	Control del aprendizaje Centrado en el facilitador quien escoge los objetivos, contenidos, estrategias, recursos.	Dirección del aprendizaje Tema: Uso del “Maletín de convivencia” en el ámbito intrapersonal e interpersonal.	Forma de agrupamiento Grupo completo para explicar la estrategia y para la discusión grupal. .	Interacciones : -Humanas: -Profesor-participante. -Participante-participante. -No humanas: -Participante- material	Apoyo: -Cognitivo Procesamiento de los contenidos al establecer relaciones. -Emocional: Chequeo de las emociones durante la actividad. Estímulo a la participación.
6-Estrategia instruccional:					
1. Recapitular lo visto en la sesión anterior. Chequear las experiencias registradas por los participantes sobre la estrategia de “Lecturas reflexivas”, a través de preguntas: ¿Fue fácil que los estudiantes comprendieran el texto? ¿Cómo fue la participación en el análisis del contenido? ¿Qué valores y emociones reconocieron en el texto? ¿Qué capacidades de la Inteligencia E. reconocieron en el texto? ¿Señale algunas transferencias con la cotidianidad? ¿Cómo se sintieron durante la actividad? Aceptar y apreciar lo logrado. Disponerse para aprender una destreza nueva.					
2. Inferir ¿De qué se trata la estrategia “Maletín de convivencia”? ¿Qué sugiere este título?					
3. Mostrar a los participantes los siguientes objetos, identificar cada uno y su uso cotidiano: Cruz, tijera, curita, liga, goma de borrar, papel					

y lápiz, gancho de ropa, palillo, caramelo, espejo, corazón, regla (la selección y cantidad de objetos dependerá de las necesidades e intereses del grupo.)

4. Discusión en grupo para inferir el significado alegórico que pudiesen tener estos objetos en la cotidianidad de la convivencia. Elaborar un cuadro con este nuevo significado, para establecer relaciones con situaciones de convivencia y las capacidades de la Inteligencia Emocional. Por ejemplo:

Objeto	Uso cotidiano	Significado alegórico	Capacidad de la IE
espejo	reflejarse	Permite conocernos, mirar dentro de nosotros y reflexionar sobre nuestra propia actitud.	Autoconocimiento

El significado alegórico pudiese ser, por ejemplo:

Tijerita: nos permite “cortar” las malas experiencias o las situaciones que no nos convienen.

Curita: podemos curar los corazones heridos a través del perdón, o de una palabra de aliento.

Liga: debemos ser flexibles y tolerantes con los demás, aceptarlos.

Goma de borrar: nos recuerda que podemos corregir nuestros errores cambiando de actitud.

Cruz: Recuerda que Dios está siempre con nosotros.

Papel y lápiz: para registrar todas las experiencias con las que aprendemos a convivir, tanto lo positivo como lo negativo.

Gancho: Para “engancharnos” de las cosas buenas que suceden alrededor y no de lo malo.

Palillo: Para “sacar” todo aquello que nos moleste.

Caramelo: Debemos ser dulces con los demás y esto lo demostramos a través del buen trato, del uso de las normas de cortesía (Por favor, gracias, permiso, disculpa, perdóname)

Espejo: Nos permite conocernos, mirar dentro de nosotros y reflexionar sobre nuestra propia actitud.

Corazón: Nos recuerda que todo lo que hacemos con amor, queda bien hecho.

Regla: Para “medir” nuestras palabras y acciones de acuerdo a las normas de convivencia acordadas en el aula.

5. Diseñar el “Maletín de convivencia” con los objetos y su significado alegórico para colocarlo en lugar visible del aula.
6. Pensar en otros objetos que pudiesen incorporarse al maletín y agregarlos al cuadro.
7. Asignar la actividad de práctica: Dar a conocer a los estudiantes el “Maletín de convivencia” como estrategia para incrementar las capacidades de la IE. Guiarlos en la elaboración del cuadro de inferencias de significados alegóricos. Solicitarles que describan alguna situación en la que hayan usado algún objeto del maletín y cómo se sintieron al hacerlo.

Recursos : Cartulina, marcadores , Cruz, tijera, curita, liga, goma de borrar, papel y lápiz, gancho de ropa, palillo, caramelo, espejo, corazón, regla.

Tiempo: 60 min

7-Diseño del ambiente de aprendizaje:

Mesas colocadas en semi-círculo

8-Análisis y diseño de la Evaluación:

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Concepto de “Maletín de Convivencia” como estrategia.	Elaboración de inferencias del significado alegórico de los objetos del maletín. Comprender relaciones: -Entre el significado real, el significado alegórico de los objetos, situaciones de convivencia y las capacidades de la IE.	Apropiación de los objetos del “Maletín de convivencia” como apoyo para el incremento de las capacidades de la IE.

Instrumento: Cuestionario de preguntas abiertas (aplicado a los docentes al finalizar la unidad temática) y registro descriptivo (aplicado a la actividad de práctica)

LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CUESTIONARIO PARA LA ESTRATEGIA N° 7 “Maletín de Convivencia”

Nombre del participante: _____

1. ¿Cuáles objetos del “Maletín de Convivencia” tienen más significado y utilidad para ti? Explica.

2. Describe alguna situación personal o de convivencia en la que hayas usado alguno de los elementos del “Maletín de Convivencia”

3. ¿Con cuáles capacidades de la Inteligencia Emocional (IE) se pueden asociar los objetos del Maletín? Ejemplifique por lo menos tres.

4.3.2.8 Unidad Temática 8- Cartelera del éxito

2- Elemento directriz: Incrementar las capacidades de la IE: autoconocimiento y automotivación con el diseño de “La cartelera del éxito” como estrategia para planificar el logro de metas personales libres de violencia.		
3-Análisis de contenidos		
Conceptuales <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepto de “La cartelera del éxito” como estrategia de automotivación. ○ Optimismo. ○ Perseverancia. 	Procedimentales <ul style="list-style-type: none"> ○ Definición del concepto de “La cartelera del éxito” como estrategia de automotivación. ○ Autoanálisis de los elementos que debe llevar la cartelera. ○ Diseño de la cartelera. 	Actitudinales <ul style="list-style-type: none"> ○ Valorar la importancia de conocerse a sí mismo y automotivarse para lograr metas personales. ○ Valorar la viabilidad del diseño de la cartelera.
4-Análisis de procesos		
Cognitivos	Afectivos	
Definición del Concepto de “La cartelera del éxito” como estrategia de automotivación, optimismo, perseverancia. Autoanálisis. Seguir instrucciones de la Guía Estrategia N° 8. “Cómo elaborar la cartelera del éxito” Toma de decisiones con respecto a las metas y como lograrlas.	Emocional: Valorar la importancia de conocerse a sí mismo para lograr las metas. Motivación: cultivar intereses personales. Comprender que existen recompensas para la perseverancia.	

5-Análisis y diseño de las estrategias instruccionales					
Tipo de aprendizaje Autoanálisis. Establecer relaciones entre la meta, las actividades y los recursos con los que cuenta.	Control del aprendizaje Centrado en el facilitador quien escoge los objetivos, contenidos, estrategias, recursos.	Dirección del aprendizaje Tema: El diseño de la cartelera del éxito en el ámbito personal	Forma de agrupamiento Todo el grupo para la lectura y explicación de la Guía E.N°8 Individual: para el diseño de la cartelera	Interacciones : -Humanas: -Profesor-participante. -No humanas: -Participante- material	Apoyo: -Cognitivo Procesamiento de los contenidos de la Guía N° 8. -Emocional: Chequeo de las emociones durante la actividad. Estímulo a la creatividad.
6- Estrategia instruccional: <ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitular lo visto en la sesión anterior. Chequear las experiencias registradas por los participantes sobre la estrategia “Maletín de convivencia”, a través de preguntas: ¿Les fue fácil hacer inferencia de los significados alegóricos de los elementos del maletín? ¿Realizaron transferencias a la cotidianidad? ¿Describieron alguna experiencia donde hayan usado algún objeto del maletín? ¿Reconocen las capacidades de la Inteligencia Emocional presentes en el “Maletín de convivencia”? ¿Cómo se sintieron durante la actividad? Aceptar y apreciar lo logrado. Disponerse para aprender una destreza nueva. 2. Inferir ¿De qué se trata la estrategia “Cartelera del éxito”? ¿Qué sugiere este título? 3. Aplicar la estrategia de “Relajación” para visualizar una meta personal, a corto, mediano o largo plazo. Tomar nota de dicha meta. 4. Leer la Guía Estrategia N° 8. “Cómo elaborar la cartelera del éxito” 					

<p>5. Analizar los elementos que debe contener la cartelera y su viabilidad. Decidir los materiales a usar en el diseño.</p> <p>6. Recordar el diseño del “Escudo personal” para tomar nota de las fortalezas y valores.</p> <p>7. Elaborar un borrador del diseño de la cartelera, discutirlo en grupo. Señalar con cuál de las capacidades de la IE se asocia esta estrategia.</p> <p>8. Asignar la actividad de práctica: Conducir a los estudiantes en el diseño de su “Cartelera del éxito” utilizando la Guía de la Estrategia N° 8. Exponer las carteleras.</p> <p>7 -Recursos: Guía Estrategia N° 8. “Cómo elaborar la cartelera del éxito”, Cartulina, tijeras, goma, lápices, colores. Hojas de papel o cartulina, lápices, creyones, marcadores, tijeras, revistas, goma.</p> <p>8- Tiempo: 60 min</p>		
9- Diseño del ambiente de aprendizaje: Mesas colocadas en semicírculo		
10 -Análisis y diseño de la Evaluación:		
<p>Conceptuales</p> <p>Concepto de “La cartelera del éxito” como estrategia de automotivación.</p> <p>Concepto de optimismo y perseverancia.</p>	<p>Procedimentales</p> <p>Diseño de la cartelera.</p>	<p>Actitudinales</p> <p>Valorar la viabilidad del diseño.</p> <p>Valorar la importancia de conocerse a sí mismo y automotivarse para lograr metas personales.</p>
11- Instrumento: Escala de estimación (aplicada a los docentes al finalizar la unidad temática) y registro descriptivo (aplicado a la actividad de práctica)		

LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

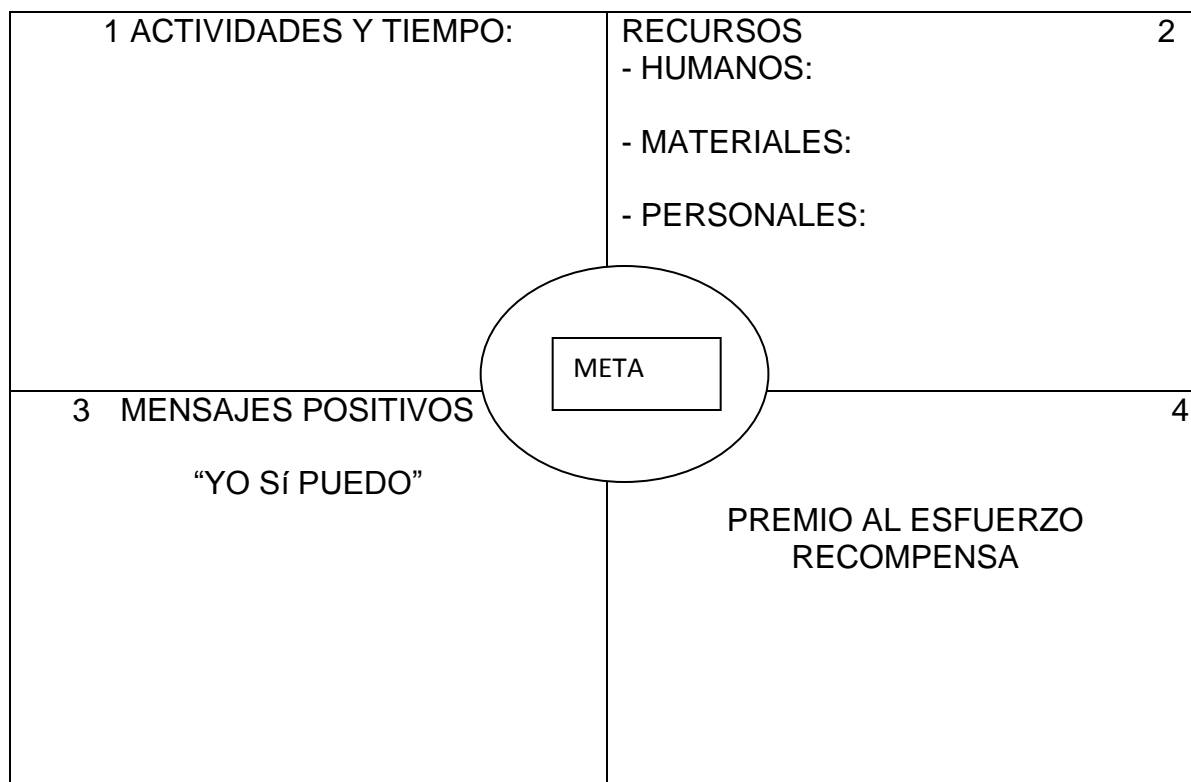
GUÍA ESTRATEGIA N° 8 ¿“CÓMO ELABORAR LA CARTELERA DEL
ÉXITO”?

La cartelera del éxito es una estrategia que permite desarrollar la persistencia al logro y crear disciplina en función de una meta.

Pasos a seguir para su elaboración:

1. Respirar profundo, aflojar tensiones (Recuerde la estrategia de relajación).
2. Piense en una meta que quiera lograr, bien sea a corto, mediano o largo plazo. Debe ser una meta posible de realizar.
3. En una hoja de papel escriba en el centro de la misma la meta a lograr (puede usarse un recorte de revista, una fotografía o cualquier otro recurso visual).
4. Divida la hoja en cuatro cuadrantes.
5. En el primer cuadrante (superior izquierdo) escriba, recorte o dibuje en orden las actividades que deberá realizar para el logro de la meta y cuando deberá hacerlas.
6. Continuando con el segundo cuadrante (superior derecho) haga una lista de los recursos humanos, materiales y personales (fortalezas y valores) con los cuales cuenta (Recuerde la estrategia del escudo).
7. En el tercer cuadrante (inferior izquierdo) escriba mensajes positivos como “Yo si puedo”. Estos deberán repetírselos a sí mismo (a) por lo menos tres veces al día.
8. Por último, en el cuarto cuadrante (inferior derecho) escriba o dibuje los premios y recompensas que obtendrá por lograr la meta. Pueden

ser desde las más sencillas hasta las poco comunes y caprichosas, pero es importante que sean factibles de obtener.



LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ESCALA DE ESTIMACIÓN ESTRATEGIA N°8 “Cartelera del éxito”

Nombre del participante: _____

Coloque en la columna de la derecha el número que mejor refleja su
apreciación de los aspectos señalados, de acuerdo a la siguiente escala:

5	Totalmente de acuerdo
4	De acuerdo
3	Neutral
2	En desacuerdo
1	Totalmente en desacuerdo

1. Concibe el optimismo como una actitud que estimula el éxito y evita caer en la desesperanza ante la derrota.	
2. Concibe la perseverancia como la actitud de constancia y tenacidad para lograr las metas.	
3. Sigue las instrucciones del diseño.	
4. Identifica la meta viable a lograr.	
5. Identifica las actividades que debe realizar (por lo menos 3).	
6. Identifica los recursos (materiales, personales, humanos) con los que cuenta.	
7. Incluye mensajes positivos.	
8. Señala un premio al esfuerzo cónsono y viable con la meta.	
9. Muestra respeto y aceptación por el trabajo de los demás	
10. Reconoce las capacidades de la Inteligencia E. presentes.	

LA FORMACIÓN DOCENTE EN INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
ALTERNATIVA PARA ABORDAR CONDUCTAS VIOLENTAS EN NIÑOS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

REGISTRO DESCRIPTIVO ESTRATEGIA N° 8 “Cartelera del éxito”

Describe cómo fue aplicada la estrategia, tome en cuenta los siguientes aspectos: ¿Siguieron las instrucciones de la guía para elaborar la cartelera? ¿Identificaron la meta? ¿Identificaron los recursos: personales, materiales y humanos con los que cuentan? ¿Qué mensajes optimistas colocaron? ¿Reconocen las capacidades de la Inteligencia Emocional presentes en la cartelera del éxito?

Nombre del Participante: _____

FECHA: _____

LUGAR: _____

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

4.4 Resultados obtenidos en la aplicación del diseño instruccional.

A continuación se presentan los cuadros donde se tabularon los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados al final de cada unidad temática del diseño, con su respectivo análisis.

Cuadro 4: Escala de Estimación “Conociendo la IE”

Indicadores			4A	4B	5A	5B	6A	6B	Promedio
Incluye en el mapa las cinco capacidades de la IE: Autoconocimiento, Autocontrol , Automotivación, Empatía, Habilidad social.			4	4	4	4	4	4	4
Señala por lo menos dos características o atributos de cada capacidad de la IE.			3	3	3	3	3	3	3
Establece relaciones entre las capacidades de la IE.			3	3	3	3	3	3	3
Establece relaciones con el CBN.			3	4	3	3	3	4	3,3
Concibe la violencia como toda forma de someter a otro, sea verbal, física o psicológica.			4	4	4	4	4	4	4
Excelente	4	Logró todo el contenido del indicador y superó las expectativas.							
Bueno	3	Logró el contenido del indicador.							
Regular	2	Logró una parte del indicador, aún es necesario reforzar.							
Deficiente	1	No logró el contenido del indicador.							

Análisis de los resultados: Se observa que las docentes participantes pudieron elaborar un mapa mental con el concepto de IE y sus capacidades: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía, habilidad social. Señalan características o atributos de cada capacidad de la IE y establecen relaciones entre las

capacidades de la IE en un nivel bueno. Dos docentes establecen relaciones con el CBN en nivel excelente y 4 en nivel bueno, tanto en los ejes transversales como en las competencias y sus respectivos indicadores. Esto significa que hay una vinculación consciente entre las competencias y contenidos del presente diseño y los del CBN que manejan las docentes, razón por la cual se estimula el interés en llevar a cabo la implementación del diseño.

Cuadro 5: Resultados estrategia “Conociendo la Inteligencia Emocional”

Pregunta	4A	4B	5A	5B	6A	6B
Formule alguna situación de violencia en el aula donde se pueda aplicar lo aprendido:	Cuando se pelean en la fila de la cantina.	Cuando discuten durante los trabajos en equipo	Cuando publican por las redes sociales comentarios desagradables.	Cuando acosan a algún estudiante (bulling)	Cuando se burlan unos de otros. Cuando se golpean .	Cuando discriminan o rechazan a alguien en los trabajos de grupo.

Análisis de los Resultados: Las docentes reconocen situaciones de violencia en el aula donde se pueda aplicar lo aprendido sobre Inteligencia Emocional.

Cuadro 6: Resultados escala de estimación estrategia N° 2 “Hablar hasta entenderse”

Indicadores		4A	4B	5A	5B	6A	6B	Promedio
Concibe el conflicto como un proceso natural que surge en cualquier relación humana por incompatibilidad de conductas, opiniones u objetivos.		5	5	5	5	5	5	5
Aplica los pasos de la estrategia de “Hablar hasta entenderse”		5	5	5	5	5	4	5
a-Retoma la calma		5	5	5	5	5	5	5
b-Dialoga (escucha efectiva)		5	5	5	5	5	4	5
c-Propone soluciones (negocia)		5	5	5	5	5	5	5
d-Selecciona una solución y la ejecuta.		5	5	5	5	5	5	5
Muestra tolerancia.		5	5	5	5	5	5	5
Participa asertivamente durante la actividad		5	5	5	5	5	4	5
5	Definitivamente sí							
4	Probablemente sí							
3	Indeciso							
2	Probablemente no							
1	Definitivamente no							

Análisis de los resultados : Durante la dramatización de la estrategia de “Hablar hasta entenderse” se observó: dominio y manejo de los conceptos: conflicto, diálogo, escucha activa. Se aplicaron los pasos de la estrategia con participación asertiva. Hubo tolerancia y respeto por los puntos de vista de los demás.

Cuadro 7: Resultados registro descriptivo estrategia N° 2 “Hablar hasta entenderse”

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
¿Se retomó la calma? ¿De qué manera?	Sí. La docente propuso detenerse, solicitó respeto a los compañeros. Ambos retomaron la calma.	Sí, la docente habló con cada uno por separado.	Sí. Yo intervine y les dije que esa no es la manera de comunicarse, que deben respetarse entre ellos.	Sí. Les pedí que antes que nada se calmaran.	Sí. La docente le dijo que respirara para calmarse y le dijo que fuera a lavarse la cara y a tomar agua.	Sí. Le pedí que respirara lentamente para tranquilizarse. El niño también se fue calmando
¿Durante el diálogo expresaron sus emociones?	Sí. Dijeron como se sentían.	Sí. La docente medió durante el diálogo.	Compartieron con todos cómo se sintieron.	Estaban muy molestos e inquietos.	Gabriela dijo que se sentía mal cuando alguien le decía algo de su gordura. La docente trató de clarificar el sentimiento preguntando: ¿molesta, rabiosa, triste, dolida, ? Ella dijo dolida y sin poder hacer nada.	El niño se alteró mucho.
¿Se aplicó la escucha activa?	Sí. La docente estuvo presente durante el diálogo y se procuró que aplicaran la escucha activa	Sí. La docente medió durante el diálogo.		Ellos se interrumpían la conversación. Les pedí que antes que nada se escucharan.	Sí. La docente medió durante el diálogo.	La docente medió durante el diálogo.

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
¿Hubo negociación? ¿Escogieron una solución en consenso?	La niña reconoció su error y pidió disculpas; el niño las aceptó y también reconoció su mala reacción. Ambos se dieron la mano y manifestaron no volver a repetir dicha situación con ninguno de sus compañeros.	Llegaron al acuerdo de que debían reunirse esa tarde aun cuando tuvieran otras cosas, porque hay que entender las prioridades y cumplir con sus responsabilidades.	Compartieron con todos la solución que tomaron para el problema. Buscaron en el diccionario las malas palabras y las leyeron a los demás, con la idea de que no vuelva a pasar.	Lograron llegar a un acuerdo: respetar los puntos de vista y no comentar cosas malas uno del otro.	Se les pidió que propusieran soluciones. Oriana pidió disculpas y le dijo a la docente que también hablara con el grupo.	El niño reconoció que se había comido más de la mitad de la empanada, por lo que era injusto que la niña se la pagara.
¿La llevaron a la práctica?	Sí.	Sí. Lograron reunirse y prepararon todo.	Sí. Compartieron con todos la solución que tomaron para el problema.	Sí.	Así se hizo: se conversó sobre los sentimientos que se generan con el acoso por cualquier motivo. Se acordó evitar comentarios y calificativos despectivos.	Le dijo que no llorara más y que olvidaran el incidente. La abrazó y se fueron al patio.
¿Cómo se sintieron después de la aplicación de la estrategia?		“bien por haber cumplido”	Tranquilos continuaron trabajando.	Se observó mejor disposición al diálogo que en otras oportunidades.	Los ánimos se calmaron.	Se fueron tranquilos al patio.

Análisis de los resultados: Se observa que en 5 de los 6 casos los docentes mediaron el diálogo, y procuraron que se aplicara la escucha activa. En todas las oportunidades se retomó la calma, solo en dos registros especificaron la forma en que se calmaron. En la mitad de los casos se expresaron las emociones asertivamente. En todos los casos llegaron a un acuerdo de solución y lo llevaron a la práctica. En 5 de los casos expresaron bienestar por haber logrado la solución.

Lo anterior denota una disposición positiva hacia el diálogo y la aceptación y aplicación de la estrategia de “Hablar hasta entenderse” como alternativa para resolver conflictos en el aula.

Cuadro 8: Resultados Cuestionario estrategia “Relajación”

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
¿Qué dificultad observaste para llevar el ritmo de la respiración 4x4?	Sólo al comienzo, luego seguí sin problema.	Se me hizo fácil	Me costó concentrarme, Estaba cansada.	Me costó concentrarme.	Ninguna	Ninguna fue fácil para mí.
¿Lograste sentirte relajado (a)?	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.
¿Qué sensaciones y sentimientos se	Tranquilidad alivio	Tranquilidad.	Pensé con calma en todo lo que hice en el día, cómo lo	Tranquilidad	Tranquilidad , paz, energía positiva en todo el	Relajada.

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
manifestaron?	Paz interior	Paz. Sensación que todo está bien	ejecuté.	relajación	cuerpo	Me dio sueño.
¿Qué dificultad observaste para concentrarte en la visualización?	Venían muchas imágenes a la vez.	Inicialmente me costó un poco pero lo logré	Buscar una postura cómoda.	Me costó concentrarme	Ninguna	Tenía sueño
¿Qué imágenes visualizaste?	Una playa	Una playa.	Montaña verde, fresca	Paisajes Un bosque	El mar	Una playa
¿Cuál imagen fue la más agradable?	Una playa con familiares y amigos	La brisa y el calor del sol	Montaña verde, fresca	Bosque	El horizonte	El sonido de las olas y el viento
¿En qué situaciones de tu desempeño docente crees que es más conveniente aplicar esta estrategia?	Luego del recreo pues ayuda a los niños a serenarse. Cuando hay mucha tensión por alguna situación como malos entendidos o evaluaciones	Es oportuno aplicarlo cuando el grupo está bajo presión. Ayuda a centrarlos en el ahora y logran trabajar con entusiasmo.	Cuando van a tener una evaluación escrita (especialmente de Matemática)	Cuando estén intranquilos. Para drenar emociones.	Después del recreo o en una actividad que necesiten concentración.	Cuando el grupo esté inestable emocionalmente, cuando estén alterados.

Análisis de los resultados: Tres docentes manifestaron dificultad para concentrarse en la respiración. Todas lograron sentirse relajadas. Todas las docentes expresaron sentir tranquilidad y bienestar. Cinco revelaron tener dificultad en la visualización, sin embargo, todas lograron visualizar algún lugar donde les gustaría estar (playa, bosque). Todas reconocen situaciones de su aula en la cual esta estrategia podría ser usada: en momentos de intranquilidad o tensión, después del recreo.

Lo anterior revela una valoración de la estrategia de relajación tanto a nivel personal como para ser aplicada a los grupos, a fin de serenar los ánimos y disminuir los niveles de tensión que pudiesen generarse dentro del aula, así como para calmarse antes de abordar un conflicto o situación problemática en el contexto escolar.

Cuadro 9: Resultados registro descriptivo estrategia “Relajación”

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
¿Qué dificultad se observó en los estudiantes para concentrarse en la respiración?	Se les dificulta mucho seguir el ritmo de la respiración. Se distraían con los compañeros que tenían cerca.	Les costó mucho concentrarse en la respiración y en la visualización	Tardaron un poco en concentrarse en la respiración.	Practicamos la respiración 4x4 pero no todos lograron hacerlo.	Se les dificultó concentrarse en la respiración y en la visualización.	En general se les dificultó concentrarse porque lo tomaron a broma.

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
¿Estuvieron en silencio?	Se ríen, hacen comentarios, se mueven buscando una posición cómoda.	Hablaban mucho, fue necesario llamarles la atención en repetidas oportunidades.	Se distraían con los compañeros que tenían cerca. Se movían buscando una buena posición. Se reían.	Después de un rato se quedaron en silencio oyendo la música y la lectura de la guía	Estaban muy inquietos, empezaron a jugar con los audífonos, hablaban, se echaban broma unos con otros y se reían	Durante la lectura de la guía estuvieron en silencio, se movían un poco buscando una posición cómoda.
¿Se manifestaron relajados?	Al final de la actividad	Al final se sintieron bien y relajados.	La mayoría logró quedarse quietos.	La mayoría	Pocos.	Después de llamarles la atención y pedirles colaboración.
¿Lograron concentrarse en la visualización?	La mayoría del grupo	La mayoría del grupo.	La mayoría	La mayoría	Pocos	Lograron visualizar algunos lugares.
Nombre algunas visualizaciones.	Paisaje con cascada y pájaros cantando; dentro del agua relajada o flotando; paisaje con árboles, flores; jugando con las formas de las nubes.	Su cuarto ; una playa con arena y brisa; paraíso de algodón de azúcar; paisaje con río y cascada; montaña nevada.	Playas, bosques, parque del este, atardecer, piscina y otros	Una playa , otros dijeron que vieron paisajes de bosque mirando los árboles, mirando las estrellas, una niña dijo que se fue hasta la barriga de su	Pocos dijeron haber visto una playa, un paisaje, atardecer, su cuarto. Algunos dijeron "Yo no vi nada"	Una montaña con árboles, una playa soleada, su cama y otras.

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
				mamá.		
¿Qué sensaciones y sentimientos manifestaron tener?	4/29 no lograron ni relajarse, ni visualizar. El resto manifestó sentirse tranquilo, relajado, algunos con sueño.	Se sintieron bien y relajados. No se querían ir.	Les gustó muchísimo. Algunos dijeron que casi se durmieron.	Al quitarse los audífonos algunos dijeron tener sueño. En general disfrutaron de la actividad y se sintieron bien.	Los que se lograron relajar y visualizar expresaron sentirse bien y que les gustaría repetir la experiencia.	Al hablar de la experiencia fueron diciendo que se sintieron muy bien. Dos estudiantes se quedaron dormidos.

Análisis de los resultados: A los seis grupos se les dificultó concentrarse en la respiración 4x4 y en la visualización, por no hacer silencio. Sin embargo la mayoría de los estudiantes logró sentirse relajado y fue capaz de visualizar algunos lugares de su agrado (playa, bosque, otros paisajes, su cuarto). Al final manifestaron sentirse bien, les gustó la actividad y les gustaría repetirla. Se puede decir que la estrategia les permitió experimentar sensaciones de calma y relajación que podrían ser usadas antes de abordar un conflicto o situación problemática y como una forma de obtener mayor autoconocimiento, autocontrol y por lo tanto mayor bienestar personal.

Cuadro 10: Resultados Escala de estimación estrategia “Juegos cooperativos”

5	Definitivamente sí
4	Probablemente sí
3	Indeciso
2	Probablemente no
1	Definitivamente no

Indicadores	4A	4B	5A	5B	6A	6B	Promedio
Concibe los juegos cooperativos como aquellos en los que sus participantes aspiran una finalidad común, como una actividad conjunta.	5	5	5	5	5	5	5
Concibe las normas como reglas que ajustan las conductas y actividades de los seres humanos para que sean respetados los derechos de todos.	5	5	5	5	5	5	5
Acepta y respeta las normas del juego.	5	5	5	5	5	5	5
Sigue las instrucciones durante la actividad.	5	5	4	4	4	4	4,5
Participa asertivamente.	5	5	5	4	4	4	4,5
Muestra solidaridad y tolerancia hacia los demás.	5	5	5	4	4	4	4,5
Disfruta al participar en juegos cooperativos.	5	5	5	5	5	5	5
Identifica las ventajas de los juegos cooperativos.	5	5	5	5	5	5	5
Reconoce las capacidades de la Inteligencia E. presentes en el juego.	5	5	5	5	5	5	5

Análisis de los resultados: Se observa que definitivamente las participantes dominan los conceptos de juegos cooperativos y normas. Aceptan y respetan las normas del juego. Siguen las instrucciones durante la actividad. Participan asertivamente. Muestran solidaridad y tolerancia hacia las demás participantes. Disfrutaban al participar en los juegos e identifican sus ventajas. Reconocen las capacidades de la Inteligencia E. presentes en los juegos.

Cuadro 11: Registro descriptivo estrategia “Juegos cooperativos”

	4A	4B	5A	5B	6A	6B
Juego Preguntas	Sillas cooperativas:	Sillas cooperativas:	“Conociendo emociones”	Sillas cooperativas:	Dado de las emociones:	El lápiz en la botella:
¿Fue fácil que los estudiantes aceptaran y respetaran las normas?	Al comenzar el juego varios niños sacaban las sillas y hubo confusión, pero se aclaró que solo uno sacara la silla y el juego continuó.	Los estudiantes comprendieron rápidamente las normas.	Inicialmente se observó confusión, no encontraban su pareja.	Al principio se confundieron pues varios quitaban sillas, pero nombraron a uno sólo para que las quitara. Alguien preguntó que si se podían sentar en las piernas. La docente contestó que la norma era que nadie se quedara de pie.	Dado de las emociones: Se observó dificultad para entender las instrucciones: se distraen, conversan, se mueven. Trataban de que el dado no les tocara, volvían a tirar el dado si no les gustaba la emoción, decían “No sé” y pasaban el turno.	Entendieron las normas del juego pero trataban de hacer trampa usando las dos manos.

	4A	4B	5A	5B	6A	6B
Juego Preguntas	Sillas cooperativas:	Sillas cooperativas:	"Conociendo emociones"	Sillas cooperativas:	Dado de las emociones:	El lápiz en la botella:
¿Todos participaron?	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Dos estudiantes que no quisieron participar pues lo consideraron un juego bobo.	Sí.
¿Mostraron tolerancia y solidaridad durante el juego?	Sí. Primero compartieron el espacio de las sillas y finalmente se sentaron unos arriba de otros.	Sí. "Me gustó porque compartimos y se ayudaban unos a otros para que nadie se quedara parado"	Sí.No les importó quedar con compañeros que no fueran sus preferidos. Surgía alguien que intentaba guiar a los demás.	Sí. Buscaban maneras de que todos se sentaran.	No totalmente, algunos .se reían de otros.	Sí. En los cuatro equipos surgió alguno o algunos que trataban de dirigir a los demás diciéndoles hacia donde debían moverse.
¿Se logró el objetivo del juego?	Sí. Hubo camaradería y se ayudaron para que nadie quedara parado.	Sí. Se las ingeniaron para que nadie se quedara de pie.	Sí. Todos formaron pareja.	Sí. Se observó a dos niñas que antes se evitaban una a la otra estaban comentando lo divertido del juego.	No totalmente. Se observó que les costaba leer y mucho más contar alguna situación que les provocara esa emoción... Alguno podía burlarse de lo que dijeran.	Sí. Todos lograron meter el lápiz en la botella..."todos tenían que colaborar y ponerse de acuerdo hacía donde debían dirigir el lápiz"

	4A	4B	5A	5B	6A	6B
Juego Preguntas	Sillas cooperativas:	Sillas cooperativas:	"Conociendo emociones"	Sillas cooperativas:	Dado de las emociones:	El lápiz en la botella:
¿Reconocieron las capacidades de la Inteligencia Emocional presentes en el juego?	Se les dificultó identificar la capacidad de la inteligencia emocional: finalmente lo asociaron con habilidad social.	Se les dificultó reconocer la capacidad de la inteligencia emocional y fue necesario recordarles cuáles son y a qué se refiere cada una. Luego si fue posible que relacionaran el juego con la habilidad social.	Se asoció este juego con el autoconocimiento pues nos enseñó sobre el reconocimiento de emociones con nuevo vocabulario; y la habilidad social porque al jugar se relacionan y comparten.	Coincidieron en que estos juegos tienen que ver con habilidad social.	La mitad del grupo logró identificar con cuál de las capacidades de la IE se relaciona el juego: "empatía al tratar de entender el sentimiento que expresa el compañero", "autoconocimiento al identificar los propios sentimientos y habilidad social al compartir".	"Esto tiene que ver con el autocontrol y la habilidad social porque compartimos"
¿Cómo se sintieron durante la actividad?	Les gustó mucho. Se divirtieron. Hubo camaradería y se ayudaron para que nadie quedara parado.	" Fue divertido, nadie perdió" "Yo nunca había ganado en este juego, fue genial" "Me sentí incómoda porque alguien se tiró una pluma" "Me sentí apachurrada"	Al principio confundidos por no saber el significado de algunas palabras. Luego más seguros, divertidos al buscar la pareja.	Al comentar el juego cinco niños dijeron sentirse incómodos: "porque me quitaron mi espacio personal", "porque hacía"	"Compartí la silla con alguien que casi no trato, fue fino" "nos ayudamos" " fue trabajo en equipo" Les gustó mucho. Lo disfrutaron: "fue divertido"	"Fue divertido" "fue más fácil cuando uno dirigía que cuando todos decían algo diferente"

	4A	4B	5A	5B	6A	6B
Juego Preguntas	Sillas cooperativas:	Sillas cooperativas: pero fue divertido"	"Conociendo emociones"	Sillas cooperativas: calor y estaba sudando" Todos coincidieron que fue divertido, todos reían y bailaban.	Dado de las emociones:	El lápiz en la botella:

Análisis de los resultados: Las docentes escogieron diferentes juegos. Inicialmente cuatro grupos tuvieron dificultad para entender las normas, otro las comprendió pero intentaba hacer trampa. Solo un grupo no tuvo dificultad en este aspecto. Todos los estudiantes presentes participaron de los juegos, menos dos en el grupo de 6°A. En 4 grupos mostraron tolerancia y solidaridad durante el juego, en el grupo de 6°A algunos se reían de otros. Se logró el objetivo del juego en los seis grupos, a pesar de que en 6°A hubo algunas dificultades. La mayoría de los estudiantes reconocieron que la habilidad social es la capacidad de la IE que predomina. Disfrutaron los juegos, se sintieron divertidos. Se observó que cuando algún participante intentaba hacer trampa, el resto del grupo se quejaba o presionaba para evitarlo. Esto es señal de aceptación a las normas. Se pudo constatar también el establecimiento de relaciones no violentas basadas en el buen humor, inclusive entre estudiantes conflictivos. Entonces se pueden valorar los juegos cooperativos como vía para desarrollar el autocontrol, empatía y habilidad social y así evitar situaciones violentas.

Cuadro 12: Resultados escala de estimación estrategia “Escudo personal”

5	Totalmente de acuerdo
4	De acuerdo
3	Neutral
2	En desacuerdo
1	Totalmente en desacuerdo

Indicadores	4A	4B	5A	5B	6A	6B	Promedio
Concibe el escudo como arma defensiva decorado con simbolismo que representa valores y fortalezas personales.	5	5	5	5	5	5	5
Concibe los valores como creencias que se consideran cualidades estimables y provechosas en las que se basan las actitudes.	5	5	5	5	5	5	5
Concibe las fortalezas como todas aquellas virtudes, cualidades o habilidades positivas de la personalidad.	5	5	5	5	5	5	5
Siguió las instrucciones del diseño.	5	5	5	5	5	5	5
Reconoce sus fortalezas (por lo menos 5).	5	3	4	3	3	4	3,6
Identifica sus valores (por lo menos 5).	5	5	5	5	5	5	5
Agrega otros elementos no sugeridos.	0	0	0	0	0	0	0
Describe la simbología usada con actitud de valoración.	5	5	5	5	5	5	5
Muestra respeto y aceptación por el trabajo de los demás.	5	5	5	5	5	5	5
Reconoce las capacidades de la Inteligencia E. presentes.	5	5	5	5	5	5	5

Análisis de los resultados: Se observa que las participantes dominan los conceptos: Conciben el escudo como arma defensiva decorado con simbolismos que representan valores y fortalezas personales. Conciben los valores como creencias que se consideran cualidades estimables y provechosas en las que se basan las actitudes. Conciben las fortalezas como todas aquellas virtudes, cualidades o habilidades positivas de la personalidad. Siguieron las instrucciones del diseño. Se observa dificultad en el reconocimiento de fortalezas personales, pues colocaron menos de cinco. Hay plena identificación de valores. Ningún participante agregó otro elemento no sugerido por la guía. Cada docente describió la simbología usada con actitud de valoración y mostró respeto y aceptación por el trabajo de las demás. Reconocen las capacidades de la Inteligencia E. presentes en la estrategia: autoconocimiento, autoestima. El diseño del escudo permitió el autoanálisis para concientizar sus potencialidades como defensa contra situaciones violentas.

Cuadro 13: Resultados Registro descriptivo estrategia “Escudo personal”

Pregunta	4A	4B	5A	5B	6A	6B
¿Siguieron las instrucciones del diseño?	22/29 estudiantes trajeron su escudo. Algunos usaron imágenes y otros solo palabras, pero en general siguieron las instrucciones.	Faltaron pocos por traerlo, sólo cinco. Los niños realizaron los escudos en su casa después que se trabajó la guía en el aula.	Realizaron un borrador en el aula y lo desarrollaron en casa, siguiendo las instrucciones.	Realizaron un borrador que desarrollaron en su casa. Faltaron 5 estudiantes por traerlo.	Realizaron el borrador en el aula y se les pidió que lo realizaran en casa. Solo 5 lo trajeron el día asignado y no se pudo realizar la actividad. Se les dio oportunidad y	Lo trajeron 21/25, después de solicitarlo por tres días.

Pregunta	4A	4B	5A	5B	6A	6B
					15 más lo trajeron.	
¿Les fue fácil identificar fortalezas y valores?	Se aclararon las dudas con respecto a las fortalezas y valores.	Algunos niños dijeron que les costó hacerlo porque "Cuesta mirarse a uno mismo"	Se les dificultó la realización pues no tenían claro el concepto de fortalezas y el de algunos valores.	Se aclararon los conceptos de fortalezas, valores y gustos usando el diccionario y con ejemplos cotidianos.	Se aclaró el vocabulario: fortalezas	Se dieron ejemplos de fortalezas y valores para entender estos conceptos.
¿Describieron la simbología utilizada?	Se enseñaron sus escudos y comentaron como lo habían hecho y los elementos que habían tomado en cuenta.	En equipos de 5 donde cada uno describió su escudo.	Al traerlo a clase algunos estudiantes al azar expusieron sus escudos, cómo lo habían hecho.	En equipos de 5 para conversar sobre cómo habían realizado su escudo y los valores que habían colocado.	Se observó pocos deseos de participación.	Se observó poco deseo de participar y describir los escudos.
¿Cuáles fueron los valores más frecuentes?	Amor, paz, amistad, responsabilidad y respeto.	Los cinco valores más frecuentes fueron: respeto, amistad, amor, inteligencia, paz y tolerancia.	Los cinco valores más frecuentes fueron: amistad, amor, paz, familia y respeto.	Los valores más frecuentes fueron amor, honestidad, inteligencia, paz, amistad, salud.	Los valores más frecuentes: respeto, amistad, honestidad, amor, solidaridad, tolerancia, paz.	Los valores más frecuentes fueron: amistad, respeto, amor, responsabilidad, paz, honestidad.
¿Muestran respeto por el trabajo de sus compañeros?	Hubo respeto por el trabajo de todos.	Se respetaron los trabajos.	Se observó respeto.	Se escucharon con respeto	Tienden a burlarse unos de otros.	Algunos comentan y se ríen de la participación de

Pregunta	4A	4B	5A	5B	6A	6B
						otros.
¿Reconocen las capacidades de la Inteligencia Emocional presentes?	La capacidad de la Inteligencia emocional presente en esta estrategia es “el autoconocimiento pues hay que mirarse a uno mismo para hacer el escudo”, “lo que te gusta y no te gusta de ti”	Al concluir comentaron “Este ejercicio sirve para conocerse y aceptarse así como es uno” “conocerse ayuda a lograr las metas” “esto es autoconocimiento”.	Se relacionó esta estrategia con el autoconocimiento porque “hay que revisarse a uno mismo para poder hacerlo.”	Reconocieron el autoconocimiento como la capacidad de la IE presente en este ejercicio: “Para mirar y reflexionar sobre nosotros mismos”.	Indicaron que el autoconocimiento es la capacidad de la IE en este ejercicio.	Fue necesario recordar las capacidades de la inteligencia emocional para reconocer el autoconocimiento en esta estrategia.
¿Cómo se sintieron durante la actividad?.	...“Fue bueno hacerlo, quedaron bonitos”.	“Bien porque si yo sé que tengo amor nunca me siento solo”, “porque si yo doy respeto, espero respeto”, “es bueno saber que con la amistad se cuidan los amigos unos con otros y son solidarios”.	“Hay que revisarse a uno mismo para poder hacerlo”, “Cuesta un poco revisarse uno”	Algunos manifestaron dificultad para verse y examinarse a sí mismos “es más fácil si otro te lo dice”. A otros les fue fácil: “Miré dentro de mí y vi todo”. “Guao, todos somos diferentes”	Hubo poca motivación para esta actividad.	La docente comentó que había incongruencia entre los valores más frecuentes y la actitud del grupo especialmente la responsabilidad y el respeto pues algunos comentan y se ríen de la participación de otros.

Pregunta	4A	4B	5A	5B	6A	6B

Análisis de los resultados: Todos realizaron borradores de su escudo en el aula después de aclarar las instrucciones y el vocabulario. 127 de 163 estudiantes realizaron el escudo y lo trajeron al aula, es decir el 78%. En todos los grupos fue necesario aclarar fortalezas y valores para poder identificarlos. Los grupos de 4° y 5° grado mostraron disposición para describir sus escudos y escuchar con respeto a sus compañeros. En los grupos de 6° se observó pocos deseos de participación, tienden a burlarse unos de otros; la docente comentó que había incongruencia entre los valores más frecuentes y la actitud del grupo especialmente la responsabilidad y el respeto pues algunos comentan y se ríen de la participación de otros. Los valores más frecuentes en todos los grupos fueron: amor, paz, amistad, respeto. Todos reconocieron el autoconocimiento como la capacidad de la IE presente en este ejercicio. Los grupos de 4° reflejan bienestar, los de 5° expresaron dificultad para la realización, los de 6° poca motivación y disposición.

A pesar de la actitud poco participativa de los grupos de 6° se pudo evidenciar un reconocimiento de fortalezas y valores en los estudiantes que ejecutaron el diseño del escudo y esto sin duda es tomar conciencia de sus potencialidades y las de sus compañeros. Algunos se sorprendieron al saber que otros experimentan las mismas emociones o comparten los mismos valores.

Cuadro 14: Escala de estimación “Lecturas reflexivas”

Indicadores	4A	4B	5A	5B	6A	6B	Promedio
Concibe la lectura reflexiva como estrategia que permite el análisis y discusión de textos cuyo contenido está relacionado con la convivencia pacífica y los valores universales.	5	5	5	5	5	5	5
Participa asertivamente en el análisis del contenido de la lectura.	5	5	5	5	5	5	5
Identifica las emociones implícitas en el texto.	5	5	5	5	5	5	5
Muestra sensibilidad ante los valores implícitos en el texto.	5	5	5	5	5	5	5
Hace transferencia de los contenidos del texto a situaciones cotidianas.	5	5	5	5	5	5	5
Muestra respeto por la participación de los demás.	5	5	5	5	5	5	5
Reconoce las capacidades de la Inteligencia E. presentes en el texto.	5	5	5	5	5	5	5

5	Definitivamente si
4	Probablemente si
3	Indeciso
2	Probablemente no
1	Definitivamente no

Análisis de los resultados: Las docentes participantes definitivamente conciben la lectura reflexiva como estrategia que permite el análisis y discusión de textos cuyo contenido está relacionado con la convivencia pacífica y los valores universales. Participan asertivamente en el análisis del contenido de las lecturas. Identifican las emociones y valores implícitos en los textos. Hacen transferencia de los contenidos de los textos a situaciones cotidianas. Muestran respeto por la participación de las demás. Reconocen las capacidades de la Inteligencia E. presentes en las lecturas seleccionadas. Se puede concluir que las docentes reconocen las

lecturas reflexivas como una estrategia que puede despertar sensibilidad ante valores éticos y afectivos para disminuir las conductas violentas en el ámbito escolar.

Cuadro 15: Resultados Registro descriptivo estrategia “Lecturas reflexivas”

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
Lectura seleccionada	Acerca de la Empatía	Acerca de la Empatía	Asamblea en la carpintería	El instante mágico Pablo Coelho	Música de paz (canción)	Música de paz (canción)
¿Fue fácil que los estudiantes comprendieran el texto?	Se entendió con facilidad, solo se aclaró el término “síndrome de down”	Se aclararon algunos términos desconocidos y se facilitó la comprensión.	Buscaron en el diccionario algunas palabras como “cualidades” y esto facilitó la comprensión.	Fue fácil después que esclarecieron el vocabulario desconocido: desafío, incertidumbre, conspira.	Leyeron la letra de la canción y luego de escucharla aclaramos el vocabulario desconocido para entender con facilidad.	Después de escuchar la canción fuimos aclarando el vocabulario desconocido.
¿Cómo fue la participación de los estudiantes en el análisis del contenido?	Algunos estudiantes parafrasearon el texto.	Estaban interesados por ser una historia real y preguntaban detalles.	Algunos estudiantes participaron pues les pareció cómica la historia.	Al principio pocos participaban pero luego de aclarar el significado de algunas palabras otros lo hicieron.	Les gustó y querían opinar y cantar.	Por equipo analizamos algunas frases como: “falso apego”, “verdadera esencia” “la razón se encuentra en el corazón”
¿Qué valores y emociones reconocieron en el texto?	Reconocieron la solidaridad y el compañerismo.	Reconocieron la solidaridad y el amor al prójimo.	Identificaron la incomodidad y los celos que había entre las herramientas.	Valores reconocidos: fe, esperanza, perseverancia. Sentimientos de	Entre los valores identificaron: paz, amor, respeto, vida, comunicación	Identificaron paz, amor, respeto, vida, educación, comunicación, rechazo a los

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
			Como valores la solidaridad y el respeto por la forma de ser de los demás.	reflexión.		antivalores. Sentimientos de alegría y entusiasmo.
¿Qué capacidades de la Inteligencia E. reconocieron en el texto?	La empatía porque los demás participantes comprendieron cómo se sentía el que se cayó.	La empatía y la habilidad social porque dice que entre todos podemos ganar.	Reconocieron la autoestima y la habilidad social para comunicarse.	Identificaron la automotivación y autoestima.	Reconocieron la capacidad de la habilidad social pues la canción habla de las relaciones de convivencia con los demás.	Identificaron la empatía y la habilidad social que deben estar presentes las relaciones humanas.
¿Señale algunas transferencias con la cotidianidad?	“Sí algún compañero tiene una dificultad yo puedo ayudarlo” “Sí mi mamá necesita ayuda yo puedo ayudarla”	“Sí algún compañero necesita algún material se lo podemos prestar”	“Las herramientas tenían un conflicto y hablaron hasta entenderse”. “Cuando hacemos trabajos en equipo debemos respetarnos unos a otros”	“Cuando nos proponemos una meta debemos dejar de poner excusas, tener fe, y esforzarnos para lograrla” “Cuando quiero algo, insisto, insisto hasta que lo logro”	“Comunicarse es lo fundamental si no nos ponemos de acuerdo nada funciona” “Hoy en día hay mucha inseguridad y violencia,...” “A veces algunos prefieren estar con la computadora que jugar con un amigo”	“A veces se juzga a la gente por la pinta sin conocerla” “Ahora la gente anda asustada en la calle por todo lo que pasa” “Solo triunfan y logran sus metas los que se empeñan”
¿Cómo se	Se mostraron	Dijeron estar	Luego de la	“Esta lectura me	Estaban	Entusiasmados y

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
sintieron durante la actividad?	conmovidos por la historia y más al saber que era real.	sorprendidos que eso haya ocurrido en la realidad.	lectura hicieron comentarios relacionados con la actitud de algunos que rechazan en los equipos a los que no son sus amigos preferidos. Se dio la oportunidad de aclarar la situación.	hizo pensar” “Hay que ser positivo y no negativo” “Hay un tiempo para cada cosa”	motivados con la canción.	alegres.

Análisis de los resultados: Las docentes utilizaron lecturas diferentes. En todos los grupos fue necesario aclarar el vocabulario desconocido para facilitar la comprensión del contenido. Algunos estudiantes participaron con interés parafraseando, haciendo preguntas, interpretando, opinando, analizando frases. Todos los grupos lograron identificar valores y emociones presentes en el contenido, así como las capacidades de la IE. Se realizaron transferencias de los contenidos a la cotidianidad. Se manifestaron diferentes sentimientos según los contenidos de las lecturas: conmovidos, sorprendidos, reflexivos, motivados, entusiasmados, alegres.

Esta estrategia permitió el análisis, discusión y reflexión en grupo, la transferencia de contenidos a contextos cotidianos, se estableció relación con las capacidades de la IE: autoconocimiento, autoestima,

automotivación, empatía, habilidad social así como reconocer valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad, la solidaridad, entre otros.

Cuadro 16: Resultados Cuestionario estrategia “Maletín de convivencia”

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
¿Cuáles objetos del “Maletín de convivencia” tienen más significado y utilidad para ti? Explica.	<p>Cruz: por la presencia de Dios en mi vida.</p> <p>Espejo: para mirar lo que hago.</p> <p>Corazón: hay que hacer las cosas con amor.</p>	<p>Cruz: Dios conmigo.</p> <p>Papel y lápiz: Todo lo anoto.</p> <p>Caramelo: hay que actuar con dulzura.</p>	<p>Cruz: Si Dios conmigo, Quién contra mí?</p> <p>Regla: Es importante seguir las reglas y medir las acciones.</p>	<p>Cruz: mi Dios primero.</p> <p>Corazón: todo lo que se hace con amor queda bien hecho.</p> <p>Regla: Medir lo que se dice y se hace.</p>	<p>Cruz: saber que Dios está conmigo siempre.</p> <p>Lápiz y papel: debo anotar para organizar mi tiempo.</p> <p>Caramelo: hay que atender los niños con dulzura.</p>	<p>Cruz: Dios está conmigo.</p> <p>Tijera: Para cortar situaciones indeseables.</p> <p>Regla: todo tiene su norma que seguir.</p>
Describe alguna situación personal o de convivencia en la que hayas usado alguno de los elementos del “Maletín de convivencia”	<p>Ante un llamado de atención uso el espejo para evaluarme.</p>	<p>Uso mi agenda para tomar nota de mis actividades y de algunas experiencias.</p>	<p>Regla: cuando estoy molesta y voy a llamar la atención a un niño mido lo que le digo.</p>	<p>Regla: Siempre que atiendo a un representante mido lo que digo.</p>	<p>Lápiz y papel: Anoto todo lo que voy a hacer en el día.</p>	<p>Tijera: Par cortar una relación no conveniente.</p>

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
¿Con cuáles capacidades de la Inteligencia Emocional (IE) se pueden asociar los objetos del Maletín? Ejemplifique por lo menos tres.	Curita: empatía Regla: autocontrol. Espejo: autoconocimiento	Liga: habilidad social. Curita: empatía y habilidad social. Regla : autocontrol	Regla: autocontrol Liga: autocontrol y habilidad social. Borra: empatía	Regla: autocontrol. Corazón: auto-conocimiento y empatía. Espejo: Auto-conocimiento.	Lápiz y papel: auto-conocimiento Regla : autocontrol Cruz: automotivación	Regla : autocontrol Cruz: automotivación Tijera: autocontrol y habilidad social.

Análisis de los resultados: Entre los objetos del maletín con mayor significado estuvieron: la cruz, la regla, papel y lápiz. Todas las docentes describieron alguna situación personal o de convivencia en la que se usara alguno de los elementos del “Maletín de convivencia”. Se asociaron todos los objetos con las capacidades de la IE. Los docentes también señalaron que los objetos eran una forma fácil y concreta de recordar valores y actitudes positivas hacia la convivencia.

Cuadro 17: Resultados registro descriptivo estrategia “Maletín de convivencia”

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
¿Les fue fácil hacer inferencia de los significados alegóricos de los elementos del maletín?	Se mostraron curiosos con los objetos del maletín, al decir el uso cotidiano lo asociaban con la convivencia inmediatamente.	Realizaron un cuadro donde asociaban el uso cotidiano de los objetos con el posible uso en la convivencia, sin dificultad.	No hubo dificultad al hacer el cuadro donde asociaban el uso cotidiano con el uso alegórico.	Se les explicó lo que era un significado alegórico, entonces pudieron hacer las inferencias y llenar el cuadro.	No hubo dificultad al inferir los significados, después de darles ejemplos de significados alegóricos, con esto llenaron el cuadro.	Primero se les explicó con ejemplos lo que es un significado alegórico luego ellos hicieron las inferencias y llenaron el cuadro.
¿Realizaron transferencias a la cotidianidad?	En pequeños grupos fueron dando ejemplos de cada objeto.	Ejemplificaron situaciones en las cuales se podía aplicar el maletín: por ejemplo la curita para consolar a algún amigo triste.	Se proporcionaron algunas situaciones de la vida diaria donde se puede aplicar el maletín.	Dieron algunos ejemplos.	Se dieron pocos ejemplos. .	Se ejemplificaron algunos casos en los que se pudieran usar los objetos.
¿Describieron alguna experiencia donde hayan usado algún objeto del maletín?	“Yo uso mi tijera para cortar los correos que no me gustan” “Es bueno saber que podemos borrar los errores”	Algunas niñas llevan un diario donde anotan sus experiencias. “Cuando se hacen las cosas con corazón quedan bien hechas”	“Yo use la curita cuando me peleé con unos amigos y los perdoné y ellos a mi ” “Un día use el espejo para ver como yo era por dentro”	Pocos niños quisieron contar experiencias.	Se les dificulta participar cuando tienen que contar algo personal por temor a la burla.	No participan cuando se les pide algo personal.

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
¿Reconocen las capacidades de la Inteligencia Emocional presentes?	Cada grupo fue discutiendo las capacidades de la IE hasta que estaban de acuerdo.	Reconocen el autocontrol en la regla, el autoconocimiento en el espejo, la empatía en la curita.	Identifican algunas capacidades pero otras las confunden.	Sí, en algunos objetos pero en otros se confunden.	En su mayoría reconocen las capacidades. A veces confunden las interpersonales entre sí.	Se les dificulta reconocer las capacidades de la IE. Contestan cualquier cosa.
¿Cómo se sintieron durante la actividad?	Motivados y curiosos por los objetos.	Interesados y entusiasmados.	Curiosos e interesados.	Intrigados.	Se muestran dispersos, hablan entre ellos, les cuesta concentrarse. Poco participativos.	Algunos dijeron que fue interesante. Otros manifestaron fastidio por tantos objetos.

Análisis de los resultados: Todos los grupos realizaron un cuadro con el uso cotidiano y el uso alegórico de cada objeto. Se observa en los grupos de 4° mayor participación y dominio de los contenidos, dan ejemplos y reconocen las capacidades de la IE. En los grupos de 5° y 6° aún confunden estas capacidades. Los de 6° son menos participativos especialmente si se trata contar o dar ejemplos personales, desestiman la estrategia, muestran poca atención. Los grupos de 4° expresaron ejemplos personales que indican su apropiación de los objetos del “Maletín” como apoyo para recordar actitudes positivas hacia la convivencia.

Análisis de los resultados: Los docentes muestran dominio de los conceptos. Siguen las instrucciones del diseño. Identifican la meta viable a lograr. Identifican las actividades que deben realizar. Identifican los recursos (materiales, personales, humanos) con los que cuentan. Incluyen mensajes positivos. Señalan un premio al esfuerzo cónsono y viable con la meta. Muestran respeto y aceptación por el trabajo de las demás. Reconocen el autoconocimiento y automotivación como las capacidades de la Inteligencia E. presentes en esta estrategia.

Cuadro 19: Resultados Registro descriptivo estrategia “Cartelera del éxito”

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
¿Siguieron las instrucciones de la guía para elaborar la cartelera?	Sólo 26/29 realizaron la actividad	25/30 realizaron la actividad.	20/27 realizaron la actividad.	18/26 realizaron la actividad.	15/26 realizaron la actividad.	15/25 realizaron la actividad.
¿Identificaron la meta?	Sí, identificaron la meta, unos a corto y otros a largo plazo.	Sí.	Sí.	Sí. Eran metas a largo plazo.	Se les dificultó identificar la meta.	Se les dificultó identificar la meta.
¿Identificaron los recursos: personales, materiales y humanos con los que cuentan?	Se les dificultó identificar los recursos.	Sí. Identificaron los recursos pero no todos los clasificaron.	Algunos colocaron solo los recursos materiales.	Muchos identificaron los recursos pero sin clasificarlos.	La mayoría colocó los recursos en forma general sin especificarlos.	Algunos en forma general y pocos especificaron el tipo de recursos.

Preguntas	4A	4B	5A	5B	6A	6B
¿Qué mensajes optimistas colocaron?	"Si puedo, lo lograré" , "No me dejaré vencer"	"Yo puedo hacerlo", "Lograré mi meta"	"Ya está hecho" "Yo puedo lograrlo "	"Sé hacerlo" "Yo puedo aprender"	"Podré lograrlo" "Yo puedo llegar a mi meta"	"Venceré" "Yo puedo triunfar"
¿Reconocen las capacidades de la Inteligencia Emocional presentes?	La mayoría dijo automotivación y algunos pocos dijeron autoconocimiento.	Todos dijeron automotivación, algunos autoconocimiento o porque tienes que conocerte y autocontrol porque tienes que ser perseverante.	Automotivación.	Reconocieron la automotivación.	Todos los que trajeron su cartelera identificaron la automotivación.	Identificaron la automotivación.

Análisis de los resultados: El porcentaje de la realización de la actividad varió de un grupo a otro: 4°A: 89%, 4°B: 83%, 5°A: 74%, 5°B: 69%, 6°A: 57%, 6°B: 60% . Los grupos de 4° mostraron mayor responsabilidad y motivación que el resto de los grupos. En total, el 73% de los estudiantes realizaron la actividad siguiendo las instrucciones: identificaron la meta unos a corto plazo, la mayoría a largo plazo. Colocaron mensajes positivos. Todos reconocieron la automotivación como la capacidad de la IE predominante en esta estrategia. La participación de los grupos de 4° grado denotó la valoración de conocerse a sí mismo y automotivarse, ser perseverante y optimista, para lograr metas personales.

Al final de las unidades temáticas se realizó una plenaria con las docentes participantes, la coordinadora de educación Primaria, la coordinadora del departamento de Bienestar Estudiantil de la institución y la facilitadora. Las participantes emitieron sus comentarios finales:

- “Las actividades realizadas durante el proyecto basado en inteligencia emocional fueron de gran aceptación y aprovechamiento, tanto para mí como docente como para mis estudiantes. Se observó una mejoría en sus reacciones frente a situaciones conflictivas, se lograban entender y llegar a acuerdos. La estrategia de relajación nos permitió trabajar con mayor atención y dedicación, especialmente después de las horas de recreo. Los juegos cooperativos mejoraron la integración del grupo”.
- “Fue favorable el trabajo y las estrategias propuestas enfocadas en la inteligencia personal. No solo porque nos permitió a los adultos concientizar esas capacidades, conocer y manejar mejor los sentimientos y la motivación; sino también por el interés de interpretar, enfrentar y asumir roles en función de las emociones de nuestros estudiantes. Se presenta como alternativa para abordar las conductas violentas, pues favorece el conocimiento de sus propias emociones contadoras y descontadoras y por ende la capacidad de manejarlas ante diversas situaciones. Se observó en los estudiantes una mayor disposición al diálogo.
- “El trabajar con este proyecto permitió que como docente adquiriera estrategias, y a su vez, los estudiantes, para lograr canalizar las diferentes situaciones de conflicto que se presentan en el día a día. Esto no quiere decir que disminuyeron los conflictos y las conductas violentas, pero fueron más las

situaciones que se resolvieron de forma satisfactoria para las partes involucradas. En algunos casos de pérdida de control, los estudiantes reconocían que de haber aplicado las estrategias se hubiese evitado el conflicto. La más usada por su eficacia fue la de “Hablar hasta entenderse” y los juegos cooperativos que mejoraron las relaciones sociales”.

- “El trabajo docente nos lleva muchas veces a caer en la rutina y en el uso de estrategias que resultan por presión y no por convencimiento. Este proyecto nos permitió hacer una revisión de esas acciones que solemos tener frente a las situaciones de violencia tan comunes en el colegio. Aprender cosas nuevas, ponerlas en práctica y ver que pueden dar resultado, aunque sea en pocas oportunidades, es reconfortante y anima a continuar creciendo y experimentar con los estudiantes para ser mejores personas. Aún se ven conductas violentas e impulsivas de parte de los niños, pero pueden manejarlas con mayor eficacia y mejores resultados”.
- “De las estrategias aprendidas durante este proyecto que resultaron más efectivas contra las situaciones de violencia fueron: “Hablar hasta entenderse” porque permitió solventar y dar pautas de buen trato entre compañeros. Las “lecturas” que generaron discusiones y reflexiones, sensibilizaban a los niños sobre el mensaje que transmitían hasta llevarlos a ejemplos cotidianos o sucesos reales de sus vidas. Se observa que los estudiantes aún tienen comportamientos de irrespeto y violencia verbal más que física, pero lo reconocen con mayor facilidad y eso da la apertura a la resolución”.

- “Se observaron pocos cambios en la actitud de algunos estudiantes, se muestran apáticos y poco receptivos a los llamados. Pero en otros hay mayor inclinación a establecer acuerdos y a reconocer las faltas, sin tener que llegar a Coordinación o a Bienestar Estudiantil”
- “La implementación de este diseño la califico de positivo, pues se observó una disminución de reportes a la coordinación académica, lo que significa que las docentes manejaron las situaciones de violencia en las aulas y pudieron solventarlas sin la intervención de esta instancia”.
- “Para nosotros como institución es importante incorporar y educar las habilidades para relacionarnos cada día mejor. El desarrollo de la inteligencia emocional es tan importante como el de cualquier otra inteligencia: la muestra está en lo realizado durante este año 20012-2013, trabajando desde el conocimiento de sí mismo, la aceptación de unos con otros, tolerancia, el manejo de las emociones, de la impulsividad, la resolución de conflictos. Como educadores estamos llamados a contribuir a formar ciudadanos respetuosos y que comprendan que somos todos sujetos iguales en dignidad y derechos. Las diferentes estrategias usadas en este diseño sirvieron de apoyo a los docentes para renovarse con acciones creativas contra la violencia. Eliminarla no es tarea fácil, ni se logra en un año escolar, pero paso a paso y con perseverancia se puede enseñar a convivir sin violencia”.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Es innegable la situación de violencia que se manifiesta en diferentes ámbitos sociales. Los centros educativos, donde converge gran diversidad de caracteres y temperamentos, son escenario de conflicto que muchas veces se abordan con violencia.

En el Colegio Americano se detectó un alto porcentaje de conductas violentas, especialmente manifestado en los grados superiores (4°, 5° y 6°) de educación Primaria. Se realizaron entrevistas no estructuradas a cada docente para determinar las estrategias que acostumbraban utilizar para abordar estas conductas. Se determinó que dichas estrategias, principalmente de tipo punitivas, eran aplicadas según el criterio de cada docente y que hasta la fecha no habían producido los cambios deseados en cuanto a la disminución de conductas violentas, por el contrario se incrementaban a medida que los niños y niñas pasaban a los grados superiores.

Para determinar las características socioemocionales de los estudiantes que se pudieran vincular con situaciones de violencia se realizó una investigación documental de las teorías de Piaget, Erikson y Kohlberg respecto al desarrollo cognitivo y desarrollo socioemocional. Se determinó que los niños pertenecientes a estos grados, cuyas edades oscilan entre 10 y 12 años se encuentran en la etapa de las operaciones concretas e iniciando la etapa lógico-formal. Esto significa que su moral heterónoma está finalizando para dar paso a la moral autónoma donde comienzan a cuestionar las normas y a la autoridad. Pero también pueden cuestionarse a

sí mismos para concientizar y desarrollar las capacidades de la inteligencia emocional, a fin de disminuir las conductas violentas y mejorar la convivencia.

El diseño instruccional seleccionado resultó ser una herramienta útil en la planificación y ejecución de estrategias basadas en inteligencia emocional para la formación docente. Gracias a su carácter holístico y cíclico y por estar basado en las teorías cognitivista-constructivista fue posible analizar y evaluar los contenidos, los procesos y las estrategias instruccionales y de evaluación, retroalimentarlas y enriquecerlas durante la implementación. El modelo Altuve y Alvarado (2002) permitió tomar en cuenta todos los elementos necesarios y entrelazarlos de manera armónica en las fases que lo conforman para tener una visión integral del proceso enseñanza-aprendizaje.

La metodología de intervención en aula del grupo GTE permitió hacer seguimiento a cada unidad temática, desde su inducción con los docentes hasta su implementación y evaluación. Al inicio de cada sesión se retomaba la anterior y se chequeaban los avances o dificultades encontradas. La implementación del diseño se vio afectada por las frecuentes interrupciones de clase que se realizaron durante este año escolar.

Los resultados de la aplicación del diseño instruccional en el Colegio Americano fueron recolectados a través de escalas de estimación o cuestionarios aplicados a los docentes participantes al terminar cada unidad temática y registros descriptivos que éstos llenaban una vez aplicada la unidad a sus respectivos alumnos.

Así se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Se observó una vinculación consciente entre las competencias y contenidos del presente diseño y los del CBN que manejan las docentes, razón por la cual se estimuló el interés en llevar a cabo la implementación del diseño.

Las docentes reconocieron situaciones de violencia en el aula donde fuera factible aplicar las estrategias del diseño.

Se notó una disposición positiva hacia el diálogo y hacia la aceptación en aplicación de la estrategia de “Hablar hasta entenderse” como alternativa para resolver conflictos en el aula.

Se reconoció la valoración de la estrategia de relajación tanto a nivel personal como para ser aplicada a los grupos, a fin de serenar los ánimos y disminuir los niveles de tensión que pudiesen generarse dentro del aula. La estrategia les permitió experimentar sensaciones de sosiego y calma que podrían ser usadas antes de abordar un conflicto o situación problemática y como una forma de obtener mayor autoconocimiento, autocontrol y por lo tanto mayor bienestar personal.

Se pudo constatar durante la estrategia de juegos cooperativos el establecimiento de relaciones no violentas basadas en el buen humor, inclusive entre estudiantes conflictivos. Esto permitió valorar estos juegos como vía para desarrollar el autocontrol, empatía y habilidad social y así evitar situaciones violentas.

El diseño del escudo personal permitió el autoanálisis para tomar conciencia de sus potencialidades y las de sus compañeros como defensa contra situaciones violentas. Algunos se sorprendieron al saber que otros experimentan las mismas emociones o comparten los mismos valores.

Las docentes participantes definitivamente conciben la lectura reflexiva como estrategia que permite el análisis y discusión de textos cuyo contenido está relacionado con la convivencia pacífica y pueden despertar sensibilidad ante valores éticos y afectivos para disminuir las conductas violentas en el ámbito escolar.

Los docentes que participaron en la implementación de este diseño señalaron que los objetos del maletín de convivencia eran una forma fácil y concreta de recordar valores y actitudes positivas hacia la convivencia.

Los resultados de bienestar y conocimiento se evidenciaron en los comentarios emitidos por los docentes y coordinadoras de Primaria y de Bienestar Estudiantil, quienes manifestaron su complacencia por la realización de este diseño.

No se observó una disminución significativa de conductas violentas en los estudiantes, pero sí una mayor disposición al diálogo para resolver conflictos.

5.2 Recomendaciones

- Ampliar la aplicación del diseño a todos los grados de Educación Primaria haciendo las adaptaciones necesarias de las estrategias según la edad.
- Aplicar el diseño durante todo el año escolar y hacerle seguimiento.
- Incorporar a los padres, madres y representantes en el desarrollo de las estrategias.
- Hacer explícitos en todos los proyectos de aula aquellas competencias y contenidos del CBN, relacionados con la prevención de la violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acción Ecuménica (2011). *Taller para la paz y la no violencia: juegos cooperativos*. Caracas.

Actividades para mejorar la convivencia y los conflictos interpersonales (en línea). Disponible en <http://www.educarueca.org/spip.php?article691> [Consulta: 2013, Febrero]

Aguilar, J (1989) *El diseño de la instrucción en la planificación de la enseñanza*. Material Instruccional de Diseño de la Instrucción. Caracas. EUS. UCV.

Alfaro, M (2000) *Fundamentación conceptual de la evaluación*. Cap. 1 del libro Evaluación del aprendizaje. Caracas. Serie Azul. FEDUPEL.

Altuve, J. y Alvarado, A. (2002) *Lineamientos para la elaboración de diseños instruccionales*. Caracas. Material elaborado para SADPRO. UCV.

Alvarez, J.(S/F) *Cómo hacer Investigación Cualitativa*. España. Paidós Educador.

Armstrong, Thomas (2006) *Inteligencias Múltiples en el aula*. Barcelona-España. Paidós Educador.

Arriola, María (2007). *Desarrollo de competencias en el proceso de instrucción*. Mexico. Edit.Trillas.

biblioteca. Itson. mx/oa/ educación/ oa32/ modelos_ diseño_ instruccional [Consulta: 2012, julio].

Bartolomé y otros (1997) *Manual para el educador infantil*. Tomo 1. Bogotá. Mc. Graw Hill.

Bonilla, Alvaro (2005) *Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral*. Disponible en: www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis15.pdf [consultado agosto 2012]

Brown, Guillermo (1990). *Qué tal si jugamos otra vez*. 2da edición. Caracas. Guarura ediciones. (En línea). Disponible en www.bvsst.org.ve/documentos/pnf/que_tal_si_jugamos_otra_vez.pdf

Brockert y Braun. (1997). *Los test de la inteligencia emocional*. Bogotá . Edit. Robinbook.

Buchaca y Rodríguez (2007) *Estrategias y alternativas para la estructura óptima del proceso de enseñanza-aprendizaje*. (en línea) Disponible en www.quadernsdigitals.net/ n° 45 . [Consulta: 2011, Junio].

Cabezas, H (2007) *Maltrato entre iguales en la escuela costarricense*. (en línea) Disponible en <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion>. [Consulta: 2012, Noviembre 22].

Camacho, O. y Querales, C. (2004) *Proyecto Tecnológico Instruccional (PTI) en el desarrollo de estrategias para mejorar la disciplina en el aula, dirigido a profesores de guiatra de la III etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa de Barquisimeto, Estado Lara. Año Escolar 2003-2004*. Trabajo especial de grado no publicado. UCV. Caracas.

Campero, M (1995) *Evaluación de los aprendizajes en las instituciones formadoras de docentes*. Material instruccional de Evaluación Escolar. Escuela de Educación UCV.

Casanova, María (1998) *La evaluación educativa*. Mexico. Edit. SEP-Muralla.

Castillo, Oscar (1990). *Juegos Cooperativos: dinámicas y técnicas grupales*. 4ta Edición.

Castro, Alejandro (2005) *Analfabetismo Emocional*. 1ra Edición. Buenos Aires. Bonum.

Chacón, A y Fernández J. (2013) *El Impacto De La Violencia En Niños, Niñas Y Adolescentes*. (en línea) .Disponible en http://www.cecodap.org.ve/descargables/derechosNNA/El_Impacto_de_la_Violencia_en_NNA.pdf [consultado septiembre 2013]

Coelho, Pablo (2009) *Un momento Mágico*. Agenda 2009.

Coll, Pozo, Sarabia y Vall (1994) *Los contenidos en la reforma*. 4ta reimpresión. Buenos Aires. Santillana.

Córdova y Polo (2000) *El diseño instruccional* . Material Instruccional de Diseño de la Instrucción . Caracas. EUS. UCV.

Cury, Augusto (2011) *Padres brillantes, maestros fascinantes*. 3ra reimpresión. Venezuela. Editorial Planeta.

Díaz y Hernández (2004) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. 2da. edición. México. Mac. Graw Hill.

Diseño Instruccional y Modelo Instruccional. (en línea) Disponible en <http://vhom.blogia.com/> [Consulta: 2012, Julio].

Dorrego, Elena y García, Ana.(1991). *Dos modelos para la producción y evaluación de materiales Instruccionales*. Caracas. Fondo editorial: Facultad de H y E. UCV.

Ertmer y Newby (1993) *Conductismo, cognitivismo y constructivismo. Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. Material instruccional EUS. Caracas. UCV.

Flores, Rafael (1999). *Evaluación, Pedagogía y cognición*. México. Edit. Mac Graw Hill

García Taliedo, Herminia y Ugarte, Darío (1997). *Resolviendo conflictos en la escuela*. Perú. Edit. APENAC

Garrido, Alexander (2007). *Propuesta y aplicación de una guía didáctica acerca de la educación emocional*. Trabajo especial de grado no publicado. UCV. Caracas.

Gil'Adi, Daniel (2000) *Inteligencia emocional en práctica*. Colombia. Mc Graw Hill.

Goleman, Daniel.(1995). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires. Javier Vergara Editor.

Gómez, Teresa (2007) *El trabajo docente en la formación por competencias* Disponible en <http://www.uia.mx/web/files/didac/49.pdf> (consultado febrero 2013)

Guajardo, Carlos y otros (2008) *Seguridad y prevención: La situación en Argentina, Chile y Uruguay en el 2007*. (en línea) Disponible en http://derecho.uahurtado.cl/psu/documentos/publicaciones/Seguridad_y_Preencion.pdf#page=116 . [Consulta: 2012, Noviembre 22].

Grimaldo, Mirian (2006) *La teoría de L. Kohlberg, una explicación del juicio moral desde el constructivismo*. Disponible en: www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/21_12.pdf [consultado julio 2012]

Grupo de Tecnologías Educativas (GTE) (2002) *Metodología de intervención en el aula que evoluciona hacia la autonomía del docente*. (en línea) Disponible en www.rieoei.org/deloslectores/333GTE.pdf. [Consulta: 2012, Mayo].

Hernández S. Roberto y otros. (2001) *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.

Herrero (1997) *Las pruebas escritas no son los únicos instrumentos con que cuenta el docente para evaluar el aprendizaje de sus alumnos*. Mimeo en reproducción. Escuela de Educación UCV.

Hidalgo, L (2003) *Hacia una evaluación participativa y constructiva*. Caracas. Actualidad Escolar.

Hirtz, B (2010) *El “Escudo”, una dinámica para fomentar valores*. (en línea) Disponible en: <http://www.eliceo.com/juegos-y-dinamicas/el-escudo-una-dinamica-para-fomentar-valores.html> [consultado julio 2012]

López (2012) *Acoso escolar gana espacios en las escuelas venezolanas*. (en línea) Disponible en: <http://vitrinadereportajes.wordpress.com/2012/07/03/acoso-escolar-gana-espacio-en-las-escuelas-venezolanas/> [consultado julio 2012]

Manera, D (2013) *Violencia escolar* (en línea) Disponible en: http://www.cecodap.org.ve/descargables/convivenciaBuenTrato/Amigable_Violencia_Escolar.pdf [consultado septiembre 2013]

Martin y Reigeluth (1999) En: Reigeluth (1999)

Ministerio de Educación. (1998) *Currículo Básico Nacional Nivel de Educación Básica 4to Grado*. Caracas.

Moore y Reigeluth (1999) En: Reigeluth (1999)

Muñoz, Ana (2002 a) *La teoría del desarrollo moral de Kohlberg*. Disponible en www.cepvi.com/artículos/desarrollo_moral.shtml [consultado julio 2012]

Muñoz, Ana (2002 b) *Desarrollo psicosocial: las etapas de Erikson*. Disponible en www.cepvi.com/artículos/desarrollo_moral.shtml [consultado julio 2012]

Muñoz y Aldana (2006). *Programa de formación en inteligencia emocional. Caso: Empresas Polar C.A. La Yaguara*. Trabajo especial de grado no publicado. UCV. Caracas.

Núñez, Moraima (2005) *El crecimiento emocional social en psicopedagogía*. Caracas. Editorial Torino.

Organización de Naciones Unidas. (1990) *Convención sobre los derechos del niño*. 20-11-89 Publicada en Gaceta Oficial N° 34.451 de fecha 29 de agosto de 1990.

_____. *Declaración Universal de los Derechos humanos* .(10 -12- 1948)

Pérez Esclarín, Antonio (1998) *Educación Valores y el valor de educar*. Caracas. Edit. San Pablo.

Pereira (2011) *Acabemos con el castigo físico y humillante contra niños, niñas y adolescentes*. Caracas. Edic. El Papagayo. CECODAP.

Phillips, Maya. (2000). *Cómo lograr la excelencia emocional*. Bogotá. D'vnni Editorial Edaf, S.A.

Pizarro (2010) *La violencia escolar hacia el profesor*. *Revista de la educación en Extremadura*. Disponible en: [www.anpebadajoz.es/ autodidacta](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta) [Consulta: 2012, Septiembre].

Porro, Bárbara. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. España. Editorial Paidós .

Psicología evolutiva. Las etapas del desarrollo (en línea) Disponible en http://www.cepvi.com/artículos/desarrollo_cognitivo.shtml [Consulta: 2011, Noviembre].

Ramírez, Tulio. (1999). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas. Edit. Panapo.

Reigeluth, Charles (1999) *Diseño de la instrucción. Teorías y Modelos*. Tomos I y II. Madrid. Edit Aula XXI. Santillana.

República Bolivariana de Venezuela (1999) *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N°5453 Extraordinario.(23-03-2000). Caracas.

_____*Ley Orgánica de Educación* (2009) Gaceta Oficial N° 5.859 Extraordinaria) 10/12/2007

_____*Ley Orgánica de Protección a Niños, Niñas y Adolescentes*. Gaceta Oficial N° 5.859 Extraordinario del 10 de diciembre de 2007

_____*Ley Orgánica Sobre El Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Gaceta Oficial N° 38.668 de 23 /4/2007

Ríos, Pablo (2004). *La Aventura de Aprender*. 4ta edición Edit. Cognitus C.A. Caracas.

Sabino, Carlos.(1986). *El proceso de investigación*. Caracas. Edit. Panapo.

Sánchez, L (1997) *Teorías del Aprendizaje*. Material Instruccional de Estrategias y recursos Instruccionales . Caracas . UPEL .

Sarramona, Jaime (1989) *Cómo resolver conflictos en clase*. Barcelona-España. Ediciones CEAC.

Shapiro, Lawrence (2001). *La Inteligencia Emocional de los niños*. Madrid-España. Edit. Meteú Cromo S.A.

Smeke, Sofía (2009). *Alcanzando la Inteligencia Emocional*. México. Grupo Noriega Editores.

Strauss, A. y Corbin, J.(2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.

Teoría piagetiana (en línea) Disponible en [http://www. Psicopedagogia.com](http://www.Psicopedagogia.com) [Consulta: 2011, Noviembre].

Unidad Educativa Colegio Americano (2009) *Normas de convivencia*. (Se puede consultar en U.E. Colegio Americano. Las Minas de Baruta)

Vallmajó, Llorenc (2005) *Estados evolutivos del razonamiento moral*. Disponible en <http://www.xtec.es/vallmaj/passeig/kohlberg2.htm> [consultado julio 2012]

Villamediana (2010) *Somos noticia 2010-2011*. (en línea) Disponible en: http://www.cecodap.org.ve/descargables/derechosNNA/Somos_Noticia_2010-2011.pdf [consultado julio 2012]