

**“CONVIVENCIA ESCOLAR E INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOPERCIBIDA
EN ADOLESCENTES. PROPUESTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE LA
REPRESENTACIÓN DE UNA OBRA TEATRAL”**

**LEIDY PAOLA PÁEZ ORTEGA
INGRID YURLEY ORTIZ PRADA
MARCIA MITCHELL ORTIZ MORENO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA CON ÉNFASIS EN
LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA
2016**

**“CONVIVENCIA ESCOLAR E INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOPERCIBIDA
EN ADOLESCENTES. PROPUESTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE LA
REPRESENTACIÓN DE UNA OBRA TEATRAL”**

**LEIDY PAOLA PÁEZ ORTEGA
INGRID YURLEY ORTIZ PRADA
MARCIA MITCHELL ORTIZ MORENO**

**Propuesta de trabajo de grado para optar al título de Licenciatura En
Educación Básica Primaria Con Énfasis En Lengua Castellana**

DIRECTOR:

**Henry Augusto Salazar
Docente Universitario**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA CON ÉNFASIS EN
LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA**

2016

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	19
1. EL PROBLEMA.....	22
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	22
1.2 PREGUNTA GENERAL	24
1.3 OBJETIVO GENERAL	25
1.3.1 Objetivos Específicos.....	25
1.4 JUSTIFICACIÓN	25
2. MARCO TEÓRICO	31
2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	31
2.1.1 Antecedentes internacionales	31
2.1.2 Antecedentes Nacionales	35
2.1.3 Antecedentes Regionales.	38
2.2 MARCO CONCEPTUAL	40
2.2.1 Convivencia Escolar	40
2.2.2 Inteligencia Emocional.	46
2.2.3 Educación Emocional.	52
2.2.4 Educación Emocional para la Prevención.....	53
2.2.5 Inteligencia Emocional Y Teatro.	54
2.3 MARCO LEGAL	58
2.3.1 Ley general de educación de 1994.	58
2.3.2 Decreto 1860 de 1994.....	59
2.3.3 Estándares en competencias ciudadanas.....	59
2.3.4 Estándares básicos en lengua castellana.	60

2.3.5 Ley 1098 de 2006: “Código de infancia y adolescencia”	61
2.3.6 Ley 1620 del 2013: Ley de convivencia Escolar.	61
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	63
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	63
3.1.1 Diseño Metodológico Mixto.....	64
3.2 FASE I: ENFOQUE CUANTITATIVO.....	65
3.2.1 Fases y Etapas de la Investigación Cuantitativa.....	67
3.2.2 Diseño descriptivo transaccional.....	71
3.2.3 Muestra.....	72
3.2.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.	74
3.2.4.1 El cuestionario	74
3.2.4.1.1 TMMS-24	74
3.2.4.1.2 CES.....	76
3.3 FASE II: ENFOQUE CUALITATIVO.	77
3.3.1 Metodología Acción Participación.	79
3.3.2 Muestra.....	80
3.3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.	81
3.3.3.1 El diario de campo	81
3.3.3.2 La observación participante	82
3.3.3.3 Talleres:	83
3.4 PROCESO METODOLÓGICO DE RECOLECCIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	86
4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	89
4.1 FASE I:.....	89
4.1.1 Análisis Tmms-24 Variable Género	89
4.1.2 Análisis TMMS-24 variable grado escolar.....	91
4.1.3 Análisis TMMS-24 variable edad.	93
4.1.4 Análisis TMMS-24 variable estrato social.	95

4.2 ANÁLISIS CUESTIONARIO CES	97
4.2.1 Análisis CES, variable género.....	97
4.2.2 Análisis CES, variable grado escolar	101
4.2.3 Análisis CES, variable edad.....	105
4.2.4 Análisis CES, variable estrato social.....	108
4.3 RELACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOPERCIBIDA Y CONVIVENCIA ESCOLAR	111
5. PROPUESTA.....	114
5.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	119
5.1.1 Características de la población.....	120
5.2 CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	121
5.2.1 Categorización de los talleres	122
5.3 ESTRUCTURA GENERAL DE LA PROPUESTA	125
5.4 DESCRIPCIÓN DE LOS TALLERES.....	126
5.4.1 Taller 1:.....	126
5.4.2 Taller 2.....	128
5.4.3 Taller 3.....	131
5.4.4 Taller 4.....	132
5.4.5 Taller 5.....	134
5.4.6 Taller 6.....	136
5.4.7 Taller 7.....	137
5.4.8 Taller 8.....	138
5.5 ANALISIS DE RESULTADOS DE LOS TALLERES	139
5.5.1 Taller 1	146
5.5.2 Taller 2.....	149
5.5.3 Taller 3.....	150
5.5.4 Taller 4.....	152
5.5.5 Taller 5.....	153
5.5.6 Taller 6.....	154

5.5.7 Taller 7.....	155
5.5.8 Taller 8:.....	155
6. CONCLUSIONES	157
7. RECOMENDACIONES.....	161
BIBLIOGRAFÍA.....	163
ANEXOS.....	169

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Población general, Fase I	73
Tabla 2. Población general, Fase II	81
Tabla 3. Distribución de puntuaciones TMMS-24 género, Factor Atención emocional.	89
Tabla 4. Distribución de puntuaciones TMMS-24 género, Factor Claridad emocional.	90
Tabla 5 Distribución de puntuaciones TMMS-24 género, Factor Reparación emocional.	90
Tabla 6. Distribución de puntuaciones TMMS-24, grado escolar, Factor Atención emocional	91
Tabla 7. Distribución de puntuaciones TMMS-24, grado escolar, Factor Claridad emocional.	92
Tabla 8. Distribución de puntuaciones TMMS-24, grado escolar, Factor Reparación emocional.	92
Tabla 9. Distribución de puntuaciones TMMS-24, edad, Factor Atención emocional.	93
Tabla 10. Distribución de puntuaciones TMMS-24, edad, Factor Claridad emocional.	94
Tabla 11. Distribución de puntuaciones TMMS-24, edad, Factor Reparación emocional.	94
Tabla 12. Distribución de puntuaciones TMMS-24, estrato social, Factor Atención emocional.	96
Tabla 13. Distribución de puntuaciones TMMS-24, estrato social, Factor Claridad emocional.	96
Tabla 14. Distribución de puntuaciones TMMS-24, estrato social, Factor Reparación emocional.	97

Tabla 15. Distribución de puntuaciones CES, Género.....	97
Tabla 16. Distribución de puntuaciones CES, Grado.....	101
Tabla 17. Distribución de puntuaciones CES, edades.....	105
Tabla 18. Distribución de puntuaciones CES, Estrato.	108
Tabla 19. Categorización de la información.....	121
Tabla 20 Categorización de los talleres.....	122
Tabla 21. Análisis de Resultados de los Talleres.....	140

LISTA DE ILUSTRACIONES

	Pág.
Ilustración 1 Tipología de los métodos y diseños de investigación; Tomado de Hernández Sampieri	64
Ilustración 2 Esquema del diseño explicativo secuencial.....	65
Ilustración 1. Taller 1.....	147
Ilustración 2 taller 1 E2	147
Ilustración 3 taller 1 E3	148
Ilustración 4 taller 3 E1	151
Ilustración 5 taller 3 E2	152

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Cuestionario TMMS-24	170
ANEXO B: Cuestionario CES.....	172
ANEXO C: Carta a los Colegios Aceptación del Proyecto	174
ANEXO D: Diario de Campo	175
ANEXO E. Registro Fotográfico.....	185

RESUMEN

TITULO: CONVIVENCIA ESCOLAR E INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOPERÇIBIDA EN ADOLESCENTES. PROPUESTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE UNA OBRA TEATRAL.

AUTORES: LEIDY PAOLA PAEZ ORTEGA, INGRID ORTIZ PRADA, MARCIA MITCHELL ORTIZ MORENO**

PALABRAS CLAVE: convivencia escolar, inteligencia emocional autopercebida, propuesta de intervención, teatro.

DESCRIPCIÓN:

La convivencia escolar se puede entender como la existencia de relaciones interpersonales que contribuyen a tener un clima positivo en el que la resolución de problemas ayuda a las personas y a la institución a avanzar y mejorar. La inteligencia emocional es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de los demás y la capacidad para regularlas.

El presente trabajo hace referencia al proyecto de investigación que se llevó a cabo en dos colegios públicos de Santander.

La investigación se realizó desde un enfoque mixto. Este proceso se llevó a cabo en dos fases: en la fase I, se estableció el nivel de inteligencia emocional y convivencia escolar en el aula con una muestra total de 143 adolescentes, en el que se usaron los test; TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) y el CES (clima escolar social), como instrumentos de recolección de la información. La investigación se complementó con una segunda fase cualitativa, en donde a partir de los datos analizados de la fase I se diseñó y aplicó una propuesta de intervención en el aula con una muestra total de 32 estudiantes, en el que se emplearon el diario de campo, los talleres y la observación como técnicas de recolección de la información. La propuesta estuvo compuesta por ocho talleres prácticos que vincularon las áreas de lengua castellana y ética y valores así como los contenidos de inteligencia emocional autopercebida y convivencia escolar, utilizando el teatro como estrategia pedagógica y vinculadora.

Se concluyó que la inteligencia emocional es una habilidad que se puede enseñar y aprender, que dependen de la práctica y el entrenamiento para su perfeccionamiento, así mismo se determinó que el teatro se constituye en una estrategia pedagógica innovadora que permite el trabajo emocional para el mejoramiento de la convivencia escolar.

* Proyecto de grado

** Facultad de Ciencias humanas. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Escuela de Educación. Director: Doc. Henry Augusto Salazar.

ABSTRACT

TITLE: EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SCHOOL COEXISTENCE IN TEENS. EDUCATIONAL APPROACH FROM A THEATER WORK*

AUTHORS: LEIDY PAEZ PAOLA ORTEGA, INGRID ORTIZ PRADA MARCIA MORENO ORTIZ MITCHELL**

KEY WORDS: school life, self-perceived emotional intelligence, intervention proposal, theater.

DESCRIPTION:

School life can be understood as the existence of interpersonal relationships that contribute to have a positive climate in which problem solving helps people and the institution to advance and improve. Emotional intelligence is the ability to become aware of their own emotions and others and the ability to regulate them.

This paper refers to the research project was conducted in two public schools in Santander.

The research was conducted from a mixed approach. This process was conducted in two phases: Phase I, the level of emotional intelligence and school life was established in the classroom with a total sample of 143 adolescents, in which tests were used; TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) and CES (social school climate), as tools for collecting information. The research was complemented by a second qualitative phase, where from the analyzed data from Phase I was designed and implemented a proposal for intervention in the classroom with a total sample of 32 students in the field diary were used, workshops and observation techniques and data collection. The proposal consisted of eight workshops that linked the areas of Spanish language and ethics and values as well as the contents of self-perceived emotional intelligence and school life, using theater as a pedagogical and vinculadora strategy

It was concluded that emotional intelligence is a skill that can be taught and learned, depending on the practice and training for its further development and it was determined that the theater is an innovative teaching strategy that allows the emotional work to improve of school life

* Graduation project

** Faculty of Human Sciences. Degree in Basic Education with Emphasis on Spanish Language. School of Education. Director: Henry Augusto Salazar Doc..

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es una de las problemáticas educativas de mayor interés en la actualidad dada su inherente relación con el ejercicio de la ciudadanía. La búsqueda de la convivencia escolar armónica es por tanto una meta esencial de la educación, y no puede entenderse exclusivamente como una reacción a la solución de conflictos específicos. La convivencia escolar remite a la calidad de relaciones interpersonales que se construyen en la institución y por ello guarda una relación directa con la inteligencia emocional.

Muchos de los problemas con los que se encuentran los jóvenes y adolescentes de hoy, tienen que ver con la inteligencia emocional, es decir, dificultades con el manejo de sus problemas personales, el control de sus impulsos, sentirse responsables por su trabajo y su aprendizaje, entre otras.

Hoy en día, se ha desterrado las emociones y la afectividad para darle paso a un mundo virtual y altamente competitivo, es así como, el medio en que se establecen relaciones a corto y largo plazo, es a través de aplicaciones y redes sociales, cesando el disfrute de momentos consigo mismo y los demás; lo digital ha hecho más sencillo el establecer relaciones y vínculos afectivos (en este medio), sin embargo, pareciera que ha restado la habilidad para establecer un contacto real, actividades sencillas tales como: presentar una entrevista de trabajo, exponer, argumentar, resaltar ideas o sentimientos, establecer una relación amorosa, saludar, despedirse, iniciar conversaciones e incluso pedir un favor, se han vuelto tareas complejas. El alto nivel competitivo en la actualidad ha hecho que sobrevivir en este mundo y obtener el éxito personal sea un reto de todos.

Según los estándares en competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) “Las competencias emocionales son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo, su dolor o su rabia.”¹

Una de las vías más apropiadas para acceder al entorno emocional y vivencial de los seres humanos es a través del arte, la ficción y el lenguaje evocativo; la creación mediante el arte en cualquiera de sus presentaciones nos permite habitar otros mundos, “experimentar placer, deleite, gozo y, también, por qué no, experimentar dolor y displacer, aun siendo conscientes de que lo que allí se representa o escenifica es ficción.”² El arte nos asegura un recurso inagotable para la expresión, evocación y exploración de sensaciones, emociones y sentimientos.

El arte y, más concretamente, la literatura en el lenguaje escénico, nos permite explorar nuevos lenguajes para la práctica de la educación en relación con la esfera del desarrollo de la inteligencia emocional. Así, las técnicas dramáticas permiten el trabajo efectivo en aspectos del “yo”, especialmente cuando se trata de optimizar y flexibilizar la expresión de los sentimientos para un mayor dominio de sí mismo y una mejora en la interacción social.

Este proyecto de investigación se estructuró de manera consistente y coherente siguiendo los diferentes elementos investigativos, para ello, se establecieron cinco capítulos que se explican a continuación.

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía. si es posible lo que necesitamos saber y saber hacer [en línea] [citado 12 de mayo de 2015] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-75768.html>

² NUÑEZ CUBERO, Luis. La educación emocional a través del lenguaje dramático. En: Universidad de Barcelona XXII seminario interuniversitario de teoría de la educación “otros lenguajes en la educación” nov.2013

El primer capítulo hace referencia a la formulación del problema, planteamiento del problema, pregunta general y directrices, objetivos generales y específicos y la justificación.

El segundo capítulo abarca el marco teórico, en donde se encuentran los antecedentes investigativos, internacionales, nacionales y regionales, así como, el marco conceptual en donde se desarrollan los temas y conceptos definidos en la investigación y por último; el marco legal, el cual hace referencia a la reglamentación necesaria que soporta legalmente el desarrollo del proyecto de investigación.

El tercer capítulo, está compuesto por la metodología utilizada en el proyecto de investigación, ya que hace referencia al enfoque metodológico, al diseño metodológico, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, muestreo y el plan de recolección y procesamiento de la información.

El cuarto capítulo hace referencia al análisis de la información cuantitativa, en este capítulo se analizó la información de los dos test aplicados en la fase I.

Por último, el quinto capítulo hace referencia a la propuesta de intervención en el aula derivada del análisis de la información de la fase I, en él se describe la propuesta, los talleres aplicados y la evaluación realizada por las docentes basadas en la observación participante y el diario de campo.

El presente trabajo puede servir como referencia para trabajos de convivencia escolar en el aula, ya que no se aleja de las áreas curriculares establecidas, sino que por el contrario se propone desde el área de lengua castellana y ética y valores el manejo de la inteligencia emocional a través de técnicas teatrales que promueven y educan para la convivencia escolar.

1. EL PROBLEMA

En este capítulo tratamos el problema a investigar, planteando objetivos generales y específicos, así mismo formulando preguntas que se desarrollaron en el transcurso de la investigación.

El capítulo también contiene la justificación en donde se explica el por qué y para que, se realizó este proceso de investigación.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las conductas de maltrato han existido siempre; quizás sean inherentes a las relaciones humanas, igual a las que se dan entre los estudiantes en la escuela. Así, junto con la amistad, las buenas relaciones, el compañerismo, la complicidad y la ayuda de los compañeros, aparecen también la burla, el insulto, el rechazo o la agresión física, aspectos que perjudican la sana convivencia y terminan fácilmente en situaciones de acoso escolar, que es, hoy en día una problemática de nivel mundial.

Nuestra sociedad y en concreto la escuela ha priorizado los aspectos intelectuales y académicos de los estudiantes convencidos que los aspectos emocionales y sociales pertenecen al plano privado y en este sentido cada individuo es responsable de su desarrollo personal, por ello es frecuente encontrar en las instituciones educativas situaciones que dificultan la convivencia escolar y por ende el ejercicio de una ciudadanía responsable: el contexto social, características familiares, medios de comunicación, falta de recursos, metodología, desequilibrio de poderes, dificultades y mala formación para la convivencia escolar son algunos

de los factores que alteran la armonía deseada tanto en el aula de clase como en la institución dificultando que los estudiantes actúen de manera constructiva en la sociedad democrática.

El ambiente no será tan saludable si las tensiones entre quienes se relacionan diariamente en el campo escolar obstaculizan las interacciones, por el contrario, si son de confianza y respeto, otros son los resultados, pues los aprendizajes serán de mejor calidad y esto generará una mejor relación entre los miembros de la comunidad educativa y a su vez una convivencia escolar más armónica.

Directivos, docentes y estudiantes presentan dificultades con el manejo de emociones, comprender al otro, anticipar situaciones, auto-controlarse, y mostrar entusiasmo por la vida, son aspectos relacionados con la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales que influyen en gran medida en la convivencia escolar y que actualmente se dejan de lado en la mayoría de instituciones educativas pues las competencias emocionales y sociales necesarias para afrontar de forma adecuada las emociones negativas y destructivas que son generadas en este caso, en un contexto tan competitivo como el escolar no han sido enseñadas de forma explícita en nuestra cultura quizás por el hecho de tener tantas conexiones con la vida cotidiana, hemos creído que se da de forma espontánea e irreflexiva.

Los aspectos relacionados con la inteligencia emocional cada día toman más relevancia en la sociedad actual, pues se necesita más que la inteligencia cognitiva para lograr la formación integral de los estudiantes, es por ello que habilidades como la empatía, el autocontrol, dar respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás entre muchas otras, se constituyen como un elemento fundamental en la formación integral de estudiantes y ciudadanos.

Las instituciones educativas muestran dificultad en innovar y desarrollar proyectos pedagógicos que permitan el fortalecimiento de la convivencia escolar, y en su mayoría se han limitado a seguir al pie de la letra contenidos de competencias ciudadanas, descontextualizadas que no dan respuesta a las necesidades de formación ciudadana y desarrollo emocional de los estudiantes.

De acuerdo con la problemática estudiada se plantearon las siguientes preguntas de investigación.

1.2 PREGUNTA GENERAL

¿Cómo describir la convivencia escolar e inteligencia emocional autopercibida en adolescentes? y ¿cómo generar y desarrollar una propuesta pedagógica a través de técnicas teatrales que fortalezcan estas dimensiones en el aula?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional auto-percibida en los adolescentes de acuerdo a sus edad, género, estrato social y grado escolar en el que se encuentran?
- ¿Cuáles son las características de la convivencia y clima escolar?
- ¿Cómo se relacionan la inteligencia emocional autopercibida y la convivencia escolar?
- ¿Cómo diseñar y ejecutar una propuesta de intervención pedagógica en el aula, a través de técnicas teatrales para el mejoramiento de las competencias emocionales y convivencia escolar?

1.3 OBJETIVO GENERAL

- Describir los niveles de convivencia escolar e inteligencia emocional autopercebida en adolescentes y a partir de los hallazgos generar una propuesta de intervención a través de técnicas teatrales en el aula.

1.3.1 Objetivos Específicos

- Describir el nivel de inteligencia emocional autopercebida en adolescentes de acuerdo a su edad, género, estrato social y grado escolar en el que se encuentran.
- Describir las características de la convivencia y clima escolar.
- Analizar la relación de la inteligencia emocional autopercebida y la convivencia escolar.
- Generar y ejecutar una propuesta de intervención en el aula a través de técnicas teatrales para el mejoramiento de las competencias emocionales y convivencia escolar.

1.4 JUSTIFICACIÓN

En la actualidad es claro que el papel de la institución educativa va más allá de cumplir las metas académicas, se espera que la labor formativa ofrezca a niños, niñas y adolescentes la posibilidad de adquirir y ejercitar aquellas habilidades emocionales y sociales que les permitirán triunfar como personas y como ciudadanos miembros de una sociedad democrática.

La inteligencia emocional constituye un componente muy importante dentro del desarrollo personal y social de los adolescentes, ya que a través de ella se

desarrollan competencias básicas de relaciones intra e interpersonales que facilitan y contribuyen al mejoramiento en el clima escolar.

Si bien la adolescencia es una de las etapas más complejas de los seres humanos es también la etapa en la que el individuo construye su identidad a través de sus experiencias y aprendizajes, determinando así las características que lo definirán en el futuro como persona y lo conducirán a la realización de su proyecto de vida. Sin lugar a dudas, las emociones y el autoconocimiento son esenciales en este proceso.

Las personas emocionalmente inteligentes son hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, y al mismo tiempo son capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás, por este motivo, es adecuado enseñar progresivamente a adolescentes y jóvenes a poner nombre a sus emociones básicas, a captar los signos de expresión emocional de los demás, a interpretarlas correctamente, asociarlas con pensamientos facilitadores de actuaciones adecuadas, y a controlarlas. Así, un sano desarrollo emocional contribuye a la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa y por consiguiente al mejoramiento de la convivencia escolar.

El desarrollo de habilidades emocionales es una tarea que no se puede y no se debe alejar de las áreas curriculares establecidas, es así como se propone desde el área de lengua castellana el manejo de la inteligencia emocional autopercebida a través de las técnicas teatrales, creativas y dramáticas que desarrollan una serie de habilidades, actitudes y hábitos fundamentales de educar para la convivencia, de manera que al darle importancia a la expresión de la subjetividad se promueva una cultura de inclusión y diversidad.

La función de la expresión dramática como acción educativa ha de ser la de ayudar a los estudiantes a adquirir confianza en sí mismo y hacerlo cada vez más conscientes de su propia capacidad de comunicación. La práctica dramática favorece a su vez la comunicación interpersonal e intergrupala, contribuye al desarrollo de la autonomía, entendida como la capacidad del estudiante para dirigir por sí mismo su propio proceso de desarrollo personal. Permite el desarrollo de la comunicación y el sentido crítico entendido como capacidad de analizar mensajes verbo-icónicos, situarlos en el contexto en que se inscriben y poder hacer una lectura crítica de las situaciones culturales a las que hace referencia.

Cuando los estudiantes actúan a través de la dramatización no solo reproducen la realidad, sino que la reconstruyen a partir de su entendimiento y vivencias, “el drama ofrece la construcción de ambientes y de roles imaginados por el grupo, que acaban convirtiéndose en una experiencia real para los alumnos, que probarán las consecuencias de diferentes comportamientos y acciones”.³ En donde se despiertan; la importancia del cuerpo como instrumento de expresión en el espacio y en el tiempo; la ayuda a desbloquear inhibiciones, traumas y presiones que lo rodean en la vida cotidiana; además “permite pensar en grupo sobre situaciones comunes; aumenta la capacidad de observación y escucha y la interdependencia entre todos”⁴ situaciones que contribuyen al ejercicio de la construcción de ciudadanía.

Una de las razones por las que el teatro y la dramatización deben estar presentes en la práctica educativa, es que el drama, en esencia, trata las relaciones humanas. La dramatización desarrolla la comprensión sobre las relaciones con otros, mejorando las capacidades sociales de cada uno, así como ir

³ NÚÑEZ CUBERO, Luis y NAVARRO SOLANO, María del Rosario. xxv seminario interuniversitario de teoría de la educación “las emociones y la formación de la identidad humana” Salamanca. Noviembre de 2006, p. 5.

⁴ NAVARRO SOLANO, María del Rosario .Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional, Universidad de Sevilla,2007, p, 166.

conociéndose a sí mismo, relacionándose directamente con la inteligencia emocional tan necesaria para la formación integral de la persona.

El hecho de que el drama trate de las relaciones humanas, haciendo uso de todos los lenguajes para su exploración y manifestación, es la razón fundamental por la que éste debe estar presente en el curriculum escolar. Esto quiere decir que el drama, además de enriquecer la expresión y la comunicación, desarrolla la comprensión sobre las relaciones con los otros, enriqueciendo las capacidades sociales de cada uno, integrando las emociones y los sentimientos.

La práctica de la expresión ha de estar integrada en todas las áreas curriculares, ya que es necesario trabajar todas las dimensiones de la persona (emocional, relacional, corporal) y no sólo la cognitiva. La actividad dramática se propone como recurso didáctico para la enseñanza por su carácter fuertemente globalizador. Éste incorpora múltiples lenguajes bajo la estructura dramática: musical, icónico, corporal y verbal. Una de las áreas con las cuales se relaciona directamente el teatro es el área de lengua en el sentido de la búsqueda de la mejora progresiva en el uso del lenguaje, explorando caminos que desarrollen a partir de ésta la sensibilidad, la creatividad y la estética. Además, el drama supone un medio privilegiado para la creación de contextos que requieren el desarrollo de las expresiones verbal y no verbal, tratando y aprendiendo a satisfacer las necesidades de comunicación en situaciones diversa.

Por otro lado, es destacable la estrecha relación del drama con ética y valores, área en la cual es de suma importancia la consecución de objetivos en relación a valores y normas de convivencia, así como el desarrollo de hábitos de esfuerzo, el trabajo en equipo, el desarrollo de la iniciativa personal, la resolución de conflictos mediante el diálogo, el respeto en las relaciones y a las reglas de juego establecidas o la formación en la responsabilidad.

La presencia de la dramatización en el aula ofrece grandes posibilidades para educar en la convivencia desde un aprendizaje vivencial. Luis Núñez Cubero Y María Del Rosario Navarro Solano⁵ definieron los siguientes temas transversales que trabajan la dramatización en el contexto escolar para la convivencia escolar:

- Educación para la convivencia: las sesiones deben tener un carácter colectivo, y conjuga la creación personal y la colaboración en donde se evita la competitividad y la exclusión.
- Educación no sexista: La familiaridad que el alumno tiene que adquirir necesariamente en el trato con personas de otro sexo puede ser el más recto camino para evitar conductas discriminatorias.
- Educación para la solidaridad: el drama exige a los estudiantes la escucha del entorno, en él se pide aprender a descubrir los problemas sociales que en él existen, de manera que se vaya generando en él una sensibilidad social.
- Educación para la paz. La dramatización como campo de acción es una herramienta de gran eficacia para que los estudiantes interioricen actitudes como el diálogo, la tolerancia, la reconciliación, la comprensión y la cooperación, valores estos necesarios para promover una cultura de paz

El drama se trata, por consiguiente, de un espacio singular de interdisciplinaria, y se presenta en la escuela como una herramienta educativa para el desarrollo personal y social. En donde a través de él se pueden abordar la enseñanza de habilidades sociales, así como desarrollar y potenciar las relaciones interpersonales e intrapersonales.

Por ello se hizo evidente la necesidad de generar una propuesta de intervención en el aula en donde se integrara la convivencia escolar con la inteligencia emocional, implementando técnicas teatrales y nuevos enfoques constructivistas

⁵ NÚÑEZ CUBERO, Luis Y NAVARRO SOLANO, María del Rosario. dramatización y educación: aspectos teóricos, universidad de Sevilla, facultad de ciencias de la educación, 2007, p, 248.

de innovación y desarrollo creativo. Ya que son pocas las instituciones que las incluyen en la formación integral de los estudiantes. Un desafío fascinante para la escuela actual es educar a los estudiantes tanto académica como emocionalmente.

De acuerdo con esta lógica se busca desarrollar estrategias basadas en técnicas teatrales que mejoren la inteligencia emocional de los adolescentes favoreciendo así un mejor ambiente de convivencia escolar. El desarrollo de la inteligencia emocional es una tarea necesaria y el contexto escolar se torna el lugar idóneo para fomentar estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social del estudiante y a su ejercicio de ciudadanía.

El presente trabajo de investigación buscó explorar la relación entre convivencia escolar e inteligencia emocional autopercebida y a partir de los resultados generó una propuesta de intervención en el aula basada en la dramatización de la obra teatral “POSDATA”, apropiando nuevos enfoques, tendencias y objetivos pedagógicos para mejorar la calidad de la educación y el ejercicio de la ciudadanía.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se recopiló de forma breve y concisa los antecedentes investigativos, conceptos y reglamentación aplicable que se relacionaron directamente con el desarrollo del proyecto de investigación

2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Se tomaron como referencias distintos trabajos investigativos realizados a nivel internacional, nacional y local que se relacionaron con el problema planteado y que contribuyeron al enriquecimiento de la investigación.

2.1.1 Antecedentes internacionales. Como referente internacional se encuentra la investigación realizada por Paz Elipe, de la Universidad de Jaén, Rosario Ortega de la Universidad de Córdoba España, Simón C. Hunter de la Universidad de Strathclyde (Reino Unido) y Rosario del Rey de la Universidad de Sevilla, España, en el año 2012 titulada “Inteligencia Emocional Percibida e Implicación en Diversos Tipos de Acoso Escolar”⁶ la cual se propuso como objetivo analizar si los factores que conforman la IEP permitían discriminar entre implicados y no implicados y conocer si la duración de la victimización ayuda a predecir, estadísticamente, la puntuación en los distintos factores de IEP. Para ello se utilizó una metodología cuantitativa mediante muestreo mono-etápico, estratificado, por conglomerados para cada etapa educativa.

⁶ PAZ Elipe, ORTEGA Rosario, HUNTER Simón C y DEL REY, Rosario. Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar, En: Behavioral Psychology / Psicología Conductual, Universidad de Jaén. España, Universidad de Córdoba. España, Universidad de Strathclyde. Reino Unido Y Universidad de Sevilla. España. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2012, 23P.

La muestra final estuvo compuesta por 5754 alumnos (49,2% mujeres) distribuidos en tres niveles educativos, Para valorar acoso escolar y cyberbullying se utilizó el “Cuestionario sobre convivencia, conflictos y violencia escolar” (versión para Secundaria). La implicación en estos fenómenos se estimó a través de seis preguntas, tres sobre victimización y tres sobre agresión, referidas cada una de ellas a los distintos tipos de acoso escolar: tradicional, cyberbullying vía teléfono móvil y cyberbullying vía Internet.

La IEP fue evaluada a través de la “Escala rasgo de metaconocimiento emocional”, la TMMS-24, una versión modificada y en español de Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Esta escala valora el metaconocimiento sobre tres elementos constitutivos de la IE de acuerdo al modelo de Mayer y Salovey (1997): atención, nivel de atención que la persona piensa que otorga a sus emociones; claridad, si la persona discrimina las emociones percibidas en cada momento; y reparación, percepción sobre la propia capacidad para cambiar emociones negativas por otras más positivas.

Entre los resultados que arrojó está investigación, acerca de la Inteligencia emocional percibida e implicación en acoso escolar, se encontró una relación entre datos perdidos en los factores de la TMMS y edad. Los alumnos implicados en acoso escolar tradicional fueron 1.614, el 32,1% de la muestra. En relación con la IEP, los implicados mostraron niveles más elevados de atención y más bajos de reparación.

Posteriormente, se realizó un análisis de regresión logística multinomial con objeto de conocer si la IEP ayudaba a discriminar entre los implicados, siendo la variable a predecir el rol de implicación: víctima, agresor, bullying-victima. La categoría utilizada como referencia fueron los agresores. La única variable significativa fue el sexo, siendo menor la probabilidad de los hombres de ser víctimas que agresores.

Mientras que en la Inteligencia emocional percibida y duración del acoso se analizó si la duración de la victimización de acoso escolar tradicional (víctimas y bullying-víctimas) podría influir en el nivel de IEP. Para ello, se realizaron diversos análisis de regresión lineal utilizando como variables a predecir las puntuaciones en cada uno de los factores de la IEP, –atención, claridad y reparación– y como variable predictiva la duración de la victimización, transformada en variables simples, una por categoría: una semana o menos, entre dos semanas y un mes, entre uno y seis meses, entre seis meses y un año, más de un año. Para controlar los posibles efectos de edad y sexo. Con relación al factor atención, el modelo resultó significativo. En cuanto al factor claridad, no se encontró ninguna asociación significativa.

En cuanto al nivel de reparación emergió un modelo significativo de nuevo con las variables edad, es decir, la duración no resultó significativa en relación a ninguno de los factores de la IEP.

Otra de las investigaciones de carácter internacional fue realizada por Verónica Cruz Colmenero, Presentación Caballero García y Germán Ruiz Tendero, titulada “La Dramatización como Recurso Didáctico para el Desarrollo Emocional, un Estudio en la Etapa de Educación Primaria”⁷ desarrollada en el año 2012 que se propuso como objetivo comprobar los efectos de la dramatización en la expresión y reconocimiento de emociones. Para ello recurrieron a un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo de control no equivalente.

La muestra estuvo formada por un total de 49 alumnos, 23 del grupo experimental (11 hombres y 13 mujeres) y 22 alumnos del grupo control (12 hombres y 10 mujeres), que fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico

⁷ CRUZ COLMENERO, Verónica. CABALLERO GARCÍA, Presentación y RUIZ TENDERO, Germán. La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional, un estudio en la etapa de educación primaria, En: revista de investigación educativa, Madrid, Universidad Camilo José Cela. Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Instituto de Enseñanza y Aprendizaje.2013, 18 p.

intencional, respetando el sistema de grupos intactos. Los alumnos, de edades comprendidas entre los 10 y 11 años, pertenecientes al grado quinto de educación Primaria de un centro educativo de la zona noroeste de la Comunidad de Madrid, cuya población mayoritaria se incluye en un estatus socioeconómico medio-alto.

Los instrumentos de recogida de información fueron tres escalas de observación (escalas A, B, y C) y una cámara de vídeo modelo DCR- SR52, Sony. La escala A, de elaboración propia y basada en el estudio facial de las seis emociones básicas, realizado por Ekman, estuvo compuesta por 18 ítems y se preparó para ser complementada por el profesor y el alumno. Evaluaba la capacidad de los niños para expresar las 6 emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, ira, asco, sorpresa). Las escalas B y C se utilizaron para evaluar la capacidad de reconocimiento de las emociones de los niños en los demás.

Las escalas A y B obtuvieron buenos índices de consistencia interna, tanto en el pretest como en el postest, por su parte la escala C fue la que originó valores de consistencia más bajos, considerándose su fiabilidad.

Los resultados de esta investigación afirman que respecto a la escala A de expresión de las emociones, el grupo experimental mejoró significativamente en el promedio de la escala cuando la evaluación fue llevada a cabo por el profesor y el alumno se evaluó en el espejo. Respecto a la evaluación del propio alumno, sobre la expresión de las emociones también hubo mejora, pero el contraste estadístico no le otorgó significación. Por su parte el grupo control no obtuvo mejora alguna en ninguno de los aspectos evaluados. En la escala B, ambos grupos (experimental y control) mejoraron en el reconocimiento de las emociones proyectadas en video, aunque no se consideró esta mejora como significativa.

2.1.2 Antecedentes Nacionales. Como antecedentes nacionales citamos dos investigaciones de las ciudades de Medellín, en la Universidad San Buenaventura Facultad De Psicología y en Bogotá en la Universidad del Rosario.

Esta primera investigación tuvo como nombre “La Inteligencia Emocional Aplicada en el contexto educativo como una forma de comprender los procesos psicológicos”⁸, realizada por Kimberly Herrera González de la facultad de Psicología desarrollada en el año 2009. Su objetivo general fue describir el papel que desempeña la inteligencia emocional en los procesos de aprendizaje. Esta investigación se desarrolló dentro de la perspectiva de los diseños de investigación cualitativa, ya que ésta permite estudiar la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema, por medio de operaciones, estrategias y tácticas que el investigador realiza ante y con el fenómeno, ofreciendo técnicas especializadas para obtener respuestas acerca de lo que las personas piensan y siente de índole interpretativa, busca descubrir y entender a partir del descubrimiento de categorías claves de sentido, procurando dar respuesta a la investigación.

La investigación cualitativa brinda la posibilidad de construir y reconstruir la elaboración de los escritos en la medida en que se interactúa con los sujetos de estudio, en este caso los textos escritos; lo cual permitió una exposición descriptiva y coherente sobre la relación educación-inteligencia emocional como factor preponderante en los procesos de aprendizaje basados en un enfoque holístico. Para analizar el objeto de estudio propuesto, se propuso, por tanto, un escrito de carácter monográfico, fundamentado en revisiones críticas y argumentativas, que permitieron ofrecer un aporte a la disciplina a partir de revisión teórica y una construcción que evidencie asimilación de materiales leídos. Esto permite ser expuesto como un tipo de ensayo sobre un tema específico

⁸ HERRERA GONZÁLEZ, Kimberly. La Inteligencia Emocional Aplicada En El Contexto Educativo Como Una Forma De Comprender Los Procesos Psicológicos, para optar el título de: Psicología, universidad San Buenaventura. facultad de psicología, Medellín, 2009, p 91.

donde la información de investigaciones u opiniones autorizadas respalden cada punto importante.

En los resultados que arrojó esta investigación se puede evidenciar que la vida emocional es un ámbito que al igual que la lectura, la escritura y las matemáticas pueden manejarse con mayor o menor destreza y requieren un singular conjunto de habilidades. La aptitud emocional es una mega habilidad que determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro. Las personas con destrezas emocionales bien desarrolladas tienen más probabilidades de sentirse satisfechas, ser eficaces en su vida y dominar los hábitos mentales que favorecen su productividad; por lo tanto, los trastornos emocionales interfieren en la vida mental. Los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos y que no pueden concentrarse adecuadamente en sus tareas escolares, presentan alteraciones en los dispositivos básicos para el aprendizaje y en la capacidad mental y cognitiva. El éxito escolar no solo se pronostica por el rendimiento en los procesos creativos y el resultado de pruebas formales, sino también por los parámetros emocionales y sociales.

Como segunda investigación de carácter nacional se encontró “Inteligencia Emocional en Adolescentes de dos Colegios de Bogotá”⁹, realizada en la capital del país, por Diana Marcela Cerón Perdomo, Isabel Pérez-Olmos y Milciades Ibáñez Pinilla en el año 2010, la cual tuvo como principal objetivo determinar las diferencias en el grado de desarrollo de la IE asociadas con sexo, edad y escolaridad en población adolescente de dos colegios de Bogotá, como diseño de enfoque para la investigación, tuvieron en cuenta el estudio observacional de corte transversal sin intervención, comparativo entre dos poblaciones de adolescentes estudiantes: una en un colegio masculino y otra en un colegio femenino, para la determinación de diferencias en IE mediante el uso de la escala TMMS-24 y su

⁹ CERÓN PERDOMO Diana Marcela. PÉREZ OLMOS, Isabel e IBÁÑEZ PINILLA Milciades. Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá, para optar el título en: Psiquiatría, Universidad del Rosario. escuela de medicina y ciencias de la salud, Bogotá, 2010.p 17.

asociación con género, edad y escolaridad. La muestra y número de estudiantes de bachillerato de la jornada de la mañana entre los 12 y los 17 años de edad en el colegio femenino fue de 1.357, y en el masculino, de 1.364. Tomando las desviaciones estándar reportadas para las tres sub escalas (Percepción, Comprensión, Regulación) del TMMS- 24 en estudios previos. El tamaño muestral final calculado para toma aleatoria fue de 230 para mujeres, y de 230 para hombres.

En cuanto a los resultados mostraron que la TMMS-24 fue una medida de la IE con una adecuada consistencia interna al ser empleada en adolescentes entre los 12 y los 17 años de edad de colegios de la ciudad de Bogotá.

Diferentes estudios realizados empleando la TMMS-24 han mostrado que los individuos con puntuaciones moderadas-bajas en Percepción emocional y altas en Comprensión y Regulación, presentan mejores niveles de adaptación psicológica, dados por un procesamiento más adecuado de la información emocional y mejores niveles de ajuste.

Partiendo del proceso durante toda la investigación se determinó que La TMMS-24 tiene adecuada consistencia interna para evaluar la IE de adolescentes entre los 12 y 17 años de edad escolarizados en Bogotá. La IE se relacionó con el sexo y confirmó aportes de la literatura científica.

El estudio mostro la necesidad de realizar más investigaciones acerca de la IE en el medio escolar, para conocer las particularidades de las poblaciones, así como las implicaciones asociadas a este constructo; en particular, la salud mental de los sujetos en estudio.

2.1.3 Antecedentes Regionales. Como antecedentes regionales, no se encontraron registros de propuestas de investigaciones similares, sin embargo, se tomaron dos investigaciones como referentes ya que se relacionan en el sentido de convivencia escolar con el presente trabajo de investigación.

Como primer antecedente regional se encontró el trabajo de grado realizado por los estudiantes Angélica Viviana Cepeda Oviedo, Edilma Rojas Rojas y Marlyn Shirley Betancourt Rojas, de la Universidad Industrial De Santander, que llevó como título “La Institución como un Espacio de Formación de Ciudadanos en la Resolución Pacífica del Acoso Escolar”¹⁰ fue una investigación enfocada desde el paradigma cualitativo y enmarcada dentro del diseño de la investigación acción participativa, la cual se propuso contribuir a la generación de un conocimiento que sea pertinente en lo académico y educativo en relación con la conformación ciudadana a través del diagnóstico y la solución de la problemática de convivencia escolar en algunas instituciones de Bucaramanga.

Por lo anterior se plantearon como objetivo principal, contribuir a la generación de un conocimiento que sea pertinente en lo académico y educativo en relación con la formación ciudadana a través de la identificación y la solución de la problemática del acoso escolar en las instituciones de educación básica. Se utilizó el método de investigación acción participativa, el cual trata de comprender lo que acontece en un establecimiento específico, en su propio medio y en su actividad cotidiana.

La investigación se planteó llevar a cabo en algunos centros educativos de carácter oficial de la ciudad de Bucaramanga a la población de educación secundaria, buscando dar solución a las problemáticas de intimidación y acoso escolar evidenciadas en las instituciones educativas.

¹⁰ CEPEDA OVIEDO, Angélica Viviana. ROJAS ROJAS, Edilma y BETANCOURT ROJAS, Marlyn Shirley. La institución como un espacio de formación de ciudadanos en la resolución pacífica del acoso escolar, Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, facultad de educación, 2013.p,61

Como segundo antecedente regional se halló fue “Propuesta Pedagógica Participativa de Transformación Escolar para la Autorregulación de la Convivencia y la Resolución de Conflictos por las Vías no Violentas”¹¹ un trabajo realizado por el estudiante Salvador Díaz Amado en la Universidad Industrial De Santander, en el año 2007. Para el desarrollo de esta investigación el autor se planteó como objetivo general construir e implementar una propuesta pedagógica participativa de transformación escolar para autorregulación de la convivencia y la resolución de conflictos entre estudiantes por las vías no violentas en el centro educativo La Plazuela. Este trabajo se estructuró dentro de un enfoque cualitativo – Investigación acción participativa, los participantes de esta investigación fueron un total de 77 estudiantes, 40 padres de familia y 9 profesores.

El proceso de investigación se llevó a cabo a través de una serie de fases: fase exploratoria, descripción de la problemática con sus primeros hallazgos, elaboración y socialización de la propuesta pedagógica y por último implementación y evaluación de la propuesta.

Esta propuesta contribuyó de manera directa a mejorar la convivencia escolar al fomentar espacios democráticos y al enriquecer la calidad de los aprendizajes esperados, repercutiendo positivamente en el logro de los objetivos de la investigación y el desarrollo de los programas de estudio. Partiendo de lo anterior el investigador llegó a la conclusión de que el estudiante en general mostró cambios significativos en lo referente a la disciplina en el aula, la identificación grupal positiva, en su capacidad para interiorizar un cambio de conducta personal debido a la modificación de prejuicios y estigmas.

También cabe mencionar el logro por impulsar la readecuación del manual de convivencia con la verdadera participación activa, con sentido crítico y deliberante,

¹¹ DÍAZ AMADO, Salvador. Propuesta pedagógica participativa de transformación escolar para la autorregulación de la convivencia y la resolución de conflictos por las vías no violentas, Para optar el título en: Maestría en pedagogía, Universidad Industrial de Santander. facultad de educación, Bucaramanga, 2007, p, 177.

al involucrar de forma más que responsable la presencia de los distintos estamentos y en especial el Consejo directo para el mejoramiento sostenido de este ámbito curricular al tomar conciencia de lo que falta por avanzar.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

2.2.1 Convivencia Escolar. La convivencia escolar no es un fenómeno simple; por el contrario está influenciado por diversas dimensiones, por ello analizamos la convivencia escolar desde la importancia que tiene para la formación de la ciudadanía, factores que la pueden afectar o favorecer así como estrategias que posibilitan su buen funcionamiento en el contexto educativo.

La convivencia escolar se concibe dentro del marco del desarrollo de las competencias ciudadanas como un elemento fundamental, en nuestra sociedad un ciudadano o ciudadana competente está en “capacidad de contribuir a los procesos de desarrollo cultural, económico, político, social y en la sostenibilidad ambiental; en el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa, que conviva pacíficamente y en unidad, como parte de una nación próspera, democrática e incluyente”¹². Esta tarea se inicia formalmente en la escuela y en la familia ya que son los primeros espacios sociales en donde se dan las condiciones necesarias para que los niñas, niños y adolescentes desarrollen capacidades que les permitan expresar, discutir y reflexionar críticamente pensamientos, ideas y emociones, con argumentos claros, propios, “reconociendo y respetando otras formas de pensar, sentir y actuar.”¹³

En la escuela, la ciudadanía se pone en práctica todos los días y se desarrollan las competencias necesarias para la transformación social. Por ello “cada

¹² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 1620 - Decreto 1965 de (2013) Guías pedagógicas para la convivencia escolar, Bogotá, D.C.,2013, ISBN: 978-958-99482-5 pag.5

¹³ Ibid., p. 6.

experiencia que las niñas, niños y adolescentes tengan en su escuela, será definitiva para su futuro y para el de nuestro país”.¹⁴

Vivir en una sociedad que busca ser democrática, pacífica, equitativa e incluyente, es una tarea que representa varios desafíos: el poder convivir pacífica y constructivamente con otros, construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones y por último construir sociedad a partir de la diferencia, estos retos corresponden a tres ámbitos de la ciudadanía, en los cuales se concentra la propuesta de competencias ciudadanas “1) convivencia y paz; 2) participación y responsabilidad democrática; y 3) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.”¹⁵

En el ámbito de convivencia y paz “un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva”¹⁶. Esta convivencia no implica entonces ausencia de conflictos o armonía perfecta ya que en todo grupo social se dan conflictos, por el contrario implica que los conflictos que se den sean manejados sin agresión y buscando favorecer a cada una de las partes, es decir, que a través de estrategias como el diálogo y la negociación se encuentren salidas al conflicto en donde todos resulten favorecidos.

Respecto al ámbito de participación y responsabilidad democrática, una sociedad que quiere ser realmente democrática precisa de la participación crítica y activa de todos sus miembros y que estos estén involucrados en la construcción de acuerdos y toma de decisiones.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 6.

¹⁵ CHAUX Enrique, LLERAS Juanita y VELÁSQUEZ Ana María, *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas*, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales CESO, 2004, p. 19-20.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 19

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias es el último de los ámbitos y plantea que “un ciudadano competente no solamente evita cualquier tipo de discriminación, sino que promueve el respeto y la valoración de las diferencias”¹⁷. De este modo, un ciudadano competente es capaz de ayudar a frenar maltratos, discriminaciones y violaciones de los derechos humanos, inclusive si esos maltratos hacen parte de prácticas aceptadas como normales por un grupo social o cultural. “En ese sentido, la pluralidad y valoración de las diferencias implica respetar y cuidar las identidades de los demás. Es decir, la pluralidad y la valoración de las diferencias es en últimas el reconocimiento, el respeto y la valoración de las múltiples identidades propias y las de los demás.”¹⁸

Formar para la ciudadanía es una tarea fundamental en cualquier sociedad del mundo y se constituye en una tarea más necesaria y urgente en nuestro contexto, dado que Colombia continúa teniendo uno de los índices más altos de violencia en el mundo. Frente a esto, la educación tiene un objetivo fundamental que cumplir “una transformación en la manera como actuamos en sociedad, como nos relacionamos unos con otros o como participamos para lograr cambios requiere que los niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad, reciban una formación académica que ocurre permanentemente en la escuela”.¹⁹

La convivencia escolar es una construcción colectiva y dinámica, producto de interactuar, interrelacionarse, compartir propuestas, dialogar, participar, discutir, acordar, reflexionar entre otras, fruto de las interrelaciones de toda la comunidad educativa. Su calidad es responsabilidad de todos y cada uno de los sectores implicados, sin excepción.

¹⁷ CHAUX Enrique, LLERAS Juanita y VELÁSQUEZ Ana María, Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales CESO, 2004, p. 19-20.

¹⁸ *Ibíd.*, p. 20

¹⁹ *Ibíd.*, p. 10

Según el Ministerio de Educación Nacional “la convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, la cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral”²⁰

Es precisamente en la convivencia escolar, en donde se formula el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, relacionada con la construcción y el acato de normas, así como construcción de relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa.

Dentro del sistema educativo, la convivencia escolar está muy influenciada, de manera estrecha y directa, por dos fenómenos: “la violencia escolar y el bullying; la violencia escolar entendida cuando “una persona/as del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros que realizan impunemente sobre la/s víctima/as estos comportamientos y actitudes”²¹. Si estos comportamientos se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica”.²² El bullying traducido al castellano como maltrato entre escolares o iguales Según Chau²³ es la agresión repetida y sistemática que ejercen una o varias personas contra alguien que usualmente está en una posición de menos poder que sus agresores, hay distintos tipos de intimidación dependiendo del tipo de agresión:

²⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 1620 - Decreto 1965 de (2013) Guías pedagógicas para la convivencia escolar, Bogotá, D.C., 2013, ISBN: 978-958-99482-5 pag.25.

²¹ Del Rey Rosario y ORTEGA Rosario, Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba (citado el 07 junio de 2015) disponible en: <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2012/5-Guia-citacion-referenciacion-textos-academico-investigativos.pdf>

²² *Ibid.*

²³ Profesor asociado al departamento de psicología de la universidad de los Andes, Colombia. Doctor en educación de la universidad de Harvard y maestría en sistemas cognitivos y neuronales de la universidad de Boston. Es coordinador del equipo que construye los estándares de competencias ciudadanas de Colombia. Ha liderado diversas investigaciones sobre intimidación escolar, prevención de la violencia escolar y educación para la convivencia.

- Intimidación física: cuando a alguien permanentemente le pegan puños, patadas, lo empujan, le halan el pelo o le dañan sus objetos personales.
- Intimidación verbal: cuando a alguien lo insultan todo el tiempo, poniéndole apodosos que le molestan.
- Intimidación relacional o directa: cuando permanentemente le hacen daño a las relaciones de una persona a través de rumores que la desprestigian frente a los demás y la excluyen de los grupos.
- Intimidación virtual o cyberbullying cuando agreden permanentemente a alguien por medios electrónicos como internet o teléfonos celulares.

Estos son algunos de los diversos aspectos que pueden irrumpir o alterar el adecuado clima de convivencia dentro del aula y en general en toda la institución, por ello aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela, las personas que se llevan bien con los demás tienen buenas habilidades para la convivencia. Estas habilidades se desarrollan cuando las personas se relacionan unas con otras, aprenden cómo son ellas mismas y toman en cuenta los sentimientos de los demás. Se deben favorecer entonces ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean centrales.

La buena convivencia no es aquella que implica ausencia de conflictos, sino aquella que se nutre de la diversidad y se aprende en la práctica misma, en toda comunidad se presentan situaciones debido a la presencia de diversos puntos de vista e intereses personales; y es ahí en donde una buena convivencia escolar hace de las diferencias motores de transformación y cambio.

Es vital entonces utilizar los conflictos que se presentan en la comunidad educativa como una oportunidad para que todas las personas que la conforman hagan uso del diálogo como un mecanismo para la transformación de las relaciones; el pensamiento crítico como medio para entender lo que sucede; la

empatía como una habilidad de reconocerse y reconocer a los demás y la concertación como una herramienta para rescatar las diferencias.

Por ello “formar en maneras adecuadas de convivencia es necesario y positivo no solo porque la buena convivencia es un factor de bienestar para personas y grupos humanos, sino también porque desde esa base construyen ciudadanía, capital social, calidad de país del futuro y también la posibilidad de entendimiento entre los pueblos”²⁴

Una de las estrategias más relevantes de trabajo para la formación de ciudadanía y convivencia escolar es el fomento de aulas en paz, es decir, un salón de clase como un “espacio seguro en donde los estudiantes no sólo pueden llevar a cabo su proceso de aprendizaje sino también desarrollarse plenamente con un alto grado de bienestar”²⁵. Una aula en paz es un espacio que brinda confianza para que todos se expresen con libertad, un espacio en donde se aprecian las características propias de cada uno, y se favorece el desarrollo de la autonomía y el respeto, un espacio en donde se manejan de manera constructiva los conflictos, se expresan las emociones, se comunican de manera abierta y efectiva, y los miembros trabajan cooperativamente para el logro de sus propósitos.

Las aulas en paz ayudan a que en el salón de clase se genere un ambiente agradable para todos sus miembros, permitiendo así que se pongan en práctica unas habilidades fundamentales para la consecución y mantenimiento de la paz “(empatía, reconocimiento de las emociones, regulación emocional, metacognición, juicio crítico, toma de perspectiva, escucha activa, entre otras).”²⁶

²⁴ INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO. IDEA. Primer Estudio Nacional De Convivencia Escolar. La opinión de estudiantes y docentes 2005 [citado 28 mayo de 2015] disponible en: [en línea] < www.innovemosdoc.cl >

²⁵ CHAUX Enrique, LLERAS Juanita y VELÁSQUEZ Ana María. Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Unidades, 2004. P.30

²⁶ *Ibíd.*, P. 84

2.2.2 Inteligencia Emocional. Tradicionalmente, la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas sin tener en cuenta otras cualidades de los individuos, la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal, también hay que tener en cuenta otra habilidad fundamental con la que se puede alcanzar dicho fin, como es la inteligencia emocional.

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey y John Mayer²⁷, quienes la definieron como la “capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción”. La inteligencia emocional se concreta en un amplio número de habilidades y rasgos de personalidad: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control de nuestro carácter, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver los problemas de forma interpersonal, habilidades sociales, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto.

El individuo emocionalmente inteligente puede reconocer de manera óptima las condiciones en las que hay que describir una situación específica en relación a los estados emocionales de sí mismo como de los demás.

Otro de los autores que ha trabajado y revolucionado este concepto ha sido Goleman²⁸ para quien la inteligencia emocional consiste en:

- Conocer las propias emociones: se refiere a tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.

²⁷ SALOVEY Peter y MAYER John, La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Málaga, 2005, p, 63-93

²⁸ GOLEMAN Daniel, la práctica de la Inteligencia Emocional, best seller mundial, editorial kaidos, Primera edición: Enero 1W, 1999, p, 23.

- Manejar las emociones: consiste en tener la habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada, se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para flexibilizar expresiones de furia, rabia, ira o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.
- Motivarse a sí mismo: consiste en encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional lleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.
- Reconocer las emociones de los demás: para que se dé una relación con los demás es fundamental la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base del altruismo. Las personas con empatía entienden las señales que indican lo que los demás quieren o necesitan.
- Establecer relaciones: consiste en la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva, son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

Dentro de la inteligencia emocional existen dos grandes modelos, “la categorización conceptual más admitida en IE distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información”²⁹

²⁹ FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo y EXTREMERA PACHECO, Natalio .La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2005, p, 86.

El modelo de habilidad, centrado en la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que nos proporcionan las emociones, y modelos de rasgos o mixtos, el cual combina las dimensiones de la personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación con las habilidades emocionales. Dentro de este modelo se encuentran los enfoques de Goleman.

Los modelos de rasgos o mixtos plantean un acercamiento amplio de la Inteligencia Emocional, entendiéndola como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas.

Por otro lado, “el modelo de habilidad es una visión más restringida defendida por Salovey y Mayer, que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento”³⁰.

Para estos autores, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio, consideran a la inteligencia emocional como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, “permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional”³¹ De igual forma, se considera como un sistema inteligente y forma parte de otras inteligencias tradicionales como la verbal.

En esta investigación nos centraremos en explicar el modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey ya que se ha evidenciado que es, el acercamiento teórico que más investigación está generando y cuyo planteamiento científico despierta una mayor atención entre los investigadores en el ámbito educativo.

³⁰ FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo y EXTREMERA PACHECO, Natalio .La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2005, p, 67

³¹ *Ibíd.* , p, 68

El modelo de habilidad propuesto por estos autores se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas;

- **La percepción emocional:** consiste en la habilidad para reconocer e identificar tanto los propios sentimientos como los de los demás. Implica prestar atención, descifrar con precisión las emociones de la expresión facial, movimientos del cuerpo y el tono de la voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que las personas identifican convenientemente sus propias emociones, así como las sensaciones que estas conllevan. Así mismo esta habilidad implica la capacidad para reconocer acertadamente la sinceridad y honestidad de las emociones de los demás.
- **La facilitación o asimilación emocional:** implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando damos solución o razonamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. Esta habilidad también ayuda a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante en función de los estados emocionales. Esta habilidad propone que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información.
- **La comprensión emocional:** implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además de esto, esta habilidad implica una actividad anticipatoria y de retroalimentación para conocer las causas que generan el estado anímico y las futuras consecuencias de las acciones. La comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias. Por otro lado, la comprensión emocional

incluye la habilidad para interpretar las emociones complejas, así como la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.

- **La regulación emocional:** es la habilidad más compleja de la Inteligencia Emocional. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Cubre de esta manera el mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanza los procesos emocionales más complejos.

“Estas cuatro ramas forman una jerarquía, de forma que la percepción de emociones es la habilidad de nivel más básico y la regulación emocional es el componente de mayor nivel en la jerarquía y también el de mayor complejidad”³² así estas habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional.

Como se puede observar, “la inteligencia emocional según el modelo de habilidad de Salovey y Mayer se puede utilizar sobre uno mismo (inteligencia intrapersonal) o sobre los demás (inteligencia interpersonal)”³³.

³² FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo y EXTREMERA PACHECO, Natalio. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2005, p, 68.

³³ ZAMBRANO, Gladys. Inteligencia emocional y rendimiento académico en la historia, geografía y economía en alumnos de segundo de secundaria de una institución educativa de callao. Universidad san Ignacio de Loyola. 2011 [en línea] [citado el 29 mayo 2015] disponible en: < repositorio.ucil.edu.pe>

Howard Gardner³⁴ en su teoría de Inteligencias Múltiples presenta entre las siete inteligencias del ser humano, dos que son las expuestas en el modelo de Peter y Salovey, Inteligencia intrapersonal que la define como “el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones, finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar la propia conducta”³⁵, es decir, que una persona con una buena inteligencia emocional intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo, por otro lado plantea que la inteligencia interpersonal se “construye a partir de una capacidad para sentir distinciones entre los demás: en particular, contraste en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones”³⁶, es así, como esta inteligencia permite al ser humano poder leer las intenciones y deseos de los demás, explícita e implícitamente.

Por otra parte, los aspectos intrapersonal e interpersonal también son bastante independientes y no tienen que darse de forma encadenada. Puede haber personas muy habilidosas para la comprensión de sus propias emociones, pero con grandes dificultades a la hora de empatizar con los demás.

Es decir que la IE es un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones, estados mentales, etc., y que puede definirse según Goleman, como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarse a sí mismo y de manejar adecuadamente las relaciones que se sostiene con los demás y consigo mismo.

³⁴ GARDNER Howard, Inteligencias múltiples la teoría en la práctica. Barcelona, Paidós, pág. 9

³⁵ ibíd., p. 9

³⁶ Ibid, pág. 8

La enseñanza de la IE se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y social, ya que se considera primordial el dominio de esta habilidad para el desarrollo evolutivo y socioemocional de los adultos y los estudiantes.

2.2.3 Educación Emocional. Desarrollar competencias emocionales, posibilita la educación emocional. Bisquerra Rafael³⁷ concibe la educación emocional “como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”. Y así aumentar y mejorar su calidad de vida personal y social.

La educación emocional para este autor es un proceso educativo continuo y permanente, ya que debe estar presente a lo largo de toda la vida escolar y el currículo académico, implicando en la educación emocional un enfoque de ciclo.

Esta educación se propone mejorar el desarrollo personal y social del ser humano. Dicho de otra manera el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

En este sentido la educación emocional pretende pasar de la educación afectiva a la educación del afecto, y para alcanzarlo se ha propuesto algunos objetivos generales entre los que se destacan:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.

³⁷ BISQUERRA, Rafael. Contenidos de la educación emocional, [en línea] [citado 20 de marzo de 2016] Disponible en:: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/contenidos-educacion-emocional.html>

- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

2.2.4 Educación Emocional para la Prevención. La violencia produce emociones, que casi siempre son fuertes y las personas necesitamos experimentar emociones para sentirnos vivos. Por ello, se puede establecer que existe una gran relación entre emoción y violencia, la violencia genera emoción y hay muchas personas que disfrutan las emociones proporcionadas por la violencia, “prevenir que estas emociones signifiquen comportamientos de riesgo y violencia es uno de los retos de la sociedad del siglo XXI”³⁸.

En la violencia hay siempre ausencia de empatía; aquella habilidad emocional que supone ponerse en los zapatos de otra persona que experimenta la emoción. “si una persona es capaz de sentir la emoción que siente, la víctima es muy probable que no quiera sufrir esta experiencia emocional”³⁹ y que por este motivo no se vea implicado en situaciones de violencia.

La prevención de la violencia está fundamentada principalmente en una necesidad social “formar ciudadanos para la convivencia”⁴⁰ y para ello es indispensable que se generen programas para la prevención orientados hacia el desarrollo de competencias en aspectos como entrenamientos asertivo, empatía, regulación de la ira, control de la impulsividad, habilidades sociales, resolución de conflictos, todo estos conceptos se engloban en el marco de la educación emocional.

Por lo antes expuesto, la educación emocional es una estrategia de prevención de problemas, de convivencia y desarrollo humano “es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias

³⁸ BISQUERRA Rafael, Prevención del acoso escolar, con educación emocional, Barcelona, 2014, Desclee CAP.5

³⁹ BISQUERRA Rafael, Prevención del acoso escolar, con educación emocional, Barcelona, 2014, Desclee CAP.5

⁴⁰ *Ibíd.*, cap.5

emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objeto de capacitarle para la vida”⁴¹.

“La educación emocional se propone difundir lo que son las emociones y los efectos que tienen en nuestro comportamiento. Conocer las emociones principales como el miedo, la ira, la tristeza nos permiten conocernos mejor a nosotros mismos y a nuestras reacciones y comportamientos”⁴². La educación emocional utiliza una metodología práctica con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias emocionales, entre las técnicas que tienen gran influencia transformadora y actitudes y comportamientos están la dramatización y las técnicas teatrales diversas.

En las escuelas en donde se llevan a cabo programas de educación emocional prácticos, “se pueden determinar efectos positivos tales como respeto entre las personas (estudiantes, profesores, familia); motivación para el aprendizaje; tranquilidad y seguridad personal”.⁴³

2.2.5 Inteligencia Emocional Y Teatro. El desarrollo de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional y desde allí se proponen múltiples alternativas para su desarrollo desde la educación formal de los estudiantes, constituyendo como eje central el estudio de las emociones; que son el vehículo privilegiado sobre el que se sustentan y construyen el drama y el teatro, tanto expresándolas como reconociéndolas.

El arte siempre ha sido la vía más apropiada para acceder a la esfera emocional y vivencial ya que nos permite habitar otros mundos, experimentar felicidad, tristeza,

⁴¹ *Ibíd.*, cap.5

⁴² *Ibíd.*, cap.5

⁴³ BISQUERRA Rafael, *Prevención del acoso escolar, con educación emocional*, Barcelona, 2014, Desclee CAP.5

miedo, seguridad, etc. El arte nos asegura un recurso inagotable para la expresión, evocación y exploración de sensaciones, emociones y sentimientos.

La imitación y representación, son acciones que realizamos de forma natural desde que nacemos. Ambas nos permiten expresarnos y mostrar a los demás lo que sabemos, o lo que somos capaces de hacer. Las dos posibilitan, por otra parte, que nos vayamos poco a poco construyendo como personas a partir, entre otras cosas, de los efectos que generan en los demás y de las respuestas que, en consecuencia, nos proporcionan. La imitación y la representación son acciones y procesos que el teatro y la educación comparten.

“El lenguaje del arte y, más concretamente, el lenguaje escénico, nos permite explorar nuevos lenguajes para la práctica de la educación en relación con la esfera del desarrollo de la inteligencia emocional”⁴⁴ Así, cuando expresamos nuestros sentimientos crecemos emocionalmente pues el arte es un mediador social y cultural: “El ser humano tiene la capacidad y necesidad de expresarse, comunicarse, desarrollarse, según unos valores y mediante una serie de recursos que le permiten equilibrar su existencia, adaptación y evolución en el contexto donde vive y convive. El arte es la puerta abierta a la creatividad de la persona y equilibrio como ser global, individual y social”.⁴⁵

A través del teatro y la dramatización las personas podemos revisar y reflexionar de forma continua sobre aquello que somos y hacemos, esto es, sobre nuestra identidad y su manifestación en la acción y en la interacción. “El drama desarrolla la comprensión sobre las relaciones con los otros, enriqueciendo las capacidades sociales de cada uno, tan necesarias en la formación integral de toda persona”.⁴⁶

⁴⁴ NÚÑEZ CUBERO, Luis y ROMERO PÉREZ, Clara. La educación emocional a través del lenguaje dramático. XXII seminario interuniversitario de teoría de la educación (otros lenguajes en educación). universidad de Barcelona. Noviembre de 2003.

⁴⁵ RUIZ Carmen, El arte escénico, una puerta abierta, Educación Social núm. 13 p. 80 – 89

⁴⁶ NAVARRO SOLANO, María del Rosario .Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional, Universidad de Sevilla, 2007, p, 166.

Manifestando de esta manera la importancia de las relaciones interpersonales, al proceso de crecimiento en la comprensión de las relaciones con los demás, se une otro nivel, el personal que “implica conocernos a nosotros mismos en dicha relación, qué palabras, gestos, situaciones nos agrada o nos disgusta, qué reacción provoca en nosotros, cuándo estas reacciones favorecen o entorpecen dichas relaciones, por qué tendemos a colaborar o a inhibirnos, qué nos motiva a implicarnos en la tarea, etc. Todo ello son aspectos que desarrollan la inteligencia intrapersonal”⁴⁷

El teatro supone un lugar desde el que desarrollar, entrenar y controlar las emociones. A través de la dramatización, los estudiantes exploran conscientemente estados de ánimo y sentimientos así como las consecuencias que pueden tener sobre el tipo de respuesta que demos a un problema. Dicho de este modo el teatro en general y la dramatización en particular, constituyen un espacio ideal para el trabajo de la educación emocional y las inteligencias personales (interpersonal y la intrapersonal).

El teatro en la educación da lugar a un aprendizaje vivencial real, no fingido. Y que a pesar de que el contexto creado sea ficticio, las emociones provocadas son reales y éstas contribuyen de mil maneras a la creación de espacios de comunicación grupal que facilitan los procesos de interacción acertados en el aula de clase.

Por otra parte, la actitud y la expresión creativa mediante el teatro desafían los patrones y limitaciones establecidas por la sociedad, permitiendo al ser humano abrirse a nuevas percepciones, romper barreras en la comunicación, prejuicios, indiferencias; permitiendo a los adolescentes y quienes practiquen técnicas teatrales, afrontar de forma sana sus conflictos y problemas

⁴⁷ Ibid., p,161-172

presentados durante el día. Convirtiendo el teatro en un espacio de meditación, relajación, concentración y expresión de los sentimientos aún más ocultos.

El arte teatral aporta la posibilidad de integrar al adolescente con su realidad y la de los otros. Por eso Otto Engelmayer afirma que: *“La Improvisación Teatral es un procedimiento que agudiza la capacidad para vivir en la incertidumbre de los nuevos tiempos”*⁴⁸

La enseñanza teatral en la adolescencia, más allá de los fines artísticos, puede resultar útil para: “Reforzar vínculos intrapersonales (ayuda a los adolescentes a entenderse), Reforzar vínculos interpersonales (los ayuda a la comprensión de los demás y del entorno), Acompañar la evolución y la construcción del pensamiento creativo, autónomo y crítico; desarrollar la conciencia “artístico – estética” para la apreciación de los distintos lenguajes artísticos y desarrollar la competencia comunicativa. Y ayudar a la valoración de los referentes culturales del contexto”⁴⁹.

Es por esto que el teatro es una alternativa terapéutica para disminuir el estrés, superar problemas de personalidad, timidez, miedos, etc. Por lo cual actualmente, la enseñanza teatral adquirió un gran reconocimiento en el desarrollo de la IE.

El teatro en la educación es un medio muy adecuado para conseguir la integración de los contenidos y experiencias curriculares dado que se trata de un lenguaje total en donde el estudiante hará uso de sus saberes, ya que la construcción de la IE no es una tarea fuera del currículo; el teatro nos ayuda a interdisciplinar los conocimientos teóricos con la interacción social y el enriquecimiento y expresión de nuestras emociones y sentimientos.

⁴⁸ ENGELMAYER, Otto, Psicología Evolutiva de la infancia y de la Adolescencia. Kapeluz, Buenos Aires ,1970. P, 7

⁴⁹ FÉLIX Vanina, VILLALBA Diego, Teatro y adolescencia, Integración del adolescente a través del arte teatral.p,8

Para finalizar, el teatro y específicamente las técnicas dramáticas nos permiten trabajar de modo efectivo la inteligencia emocional especialmente cuando se trata de optimizar y flexibilizar la expresión de los sentimientos para un mayor dominio de sí mismo y una mejora de la interacción social.

2.3 MARCO LEGAL

En este apartado se da a conocer la reglamentación legal que sirvió como soporte en el desarrollo de la investigación. Entre ellos se encuentran la Ley general de educación de 1994, Decreto 1860 de 1994, Estándares básicos en competencias ciudadanas, Estándares básicos en lengua castellana, Ley 1098 de 2006, Código de infancia y adolescencia y por último Ley 1620 del 2013.

2.3.1 Ley general de educación de 1994. “La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de la personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público”.⁵⁰

En la ley 115 se encuentran contemplados los siguientes aspectos: servicio educativo, prestación del servicio educativo, calidad y cubrimiento del servicio, fines de la educación, la comunidad educativa, estructura del servicio educativo, modalidades de atención educativa a poblaciones, organización para la prestación del servicio educativo, los educandos, los educadores, establecimientos educativos, dirección, administración, inspección y vigilancia, financiación de la

⁵⁰ REPÚBLICA DE COLOMBIA, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, ley 115 de (febrero 8 de 1994).editorial unión edición 2011.

educación, normas especiales para la educación impartida por particulares y por último disposiciones varias.

2.3.2 Decreto 1860 de 1994. El Decreto No.1860 reglamentario de la Ley 115 de 1994, se refiere a las normas reglamentarias que se deben aplicar en el servicio público de educación formal que presten los establecimientos educativos del Estado, los privados, los de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro.

Su interpretación debe favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos.

2.3.3 Estándares en competencias ciudadanas. Los estándares en competencias ciudadanas son un documento creado por el MEN, en donde se encuentra lo que se necesita saber y hacer para construir ciudadanía, representando una oportunidad para emprender en equipo un proyecto escolar con herramientas eficaces para convertir este propósito en una realidad palpable y cotidiana.

Los estándares de competencias ciudadanas buscan la formación de ciudadanos comprometidos, “respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios y universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de comunicación y generen normas de sana convivencia, seguros de sí mismos y confiados en los otros”⁵¹. Ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos, que prefieran el acuerdo, el pacto, el diálogo antes que la violencia, para resolver conflictos.

⁵¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, estándares en competencias ciudadana, p. 6.

En los estándares de competencias ciudadanas se organizaron las competencias ciudadanas en tres grandes grupos:

- Convivencia y paz
- Participación y responsabilidad democrática
- Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

“Cada grupo representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes en nuestra Constitución”⁵².

2.3.4 Estándares básicos en lengua castellana. Los Estándares Básicos de Competencias en las áreas fundamentales del conocimiento son el producto de un trabajo interinstitucional y mancomunado entre el Ministerio de Educación Nacional y las facultades de Educación del país agrupadas en Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación).

“Los estándares en lengua castellana han sido definidos por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) a partir de cinco factores de organización que identifican los tópicos manejados en lengua castellana ellos son:

- Producción textual
- Comprensión e interpretación textual
- Literatura
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- Ética de la comunicación”⁵³.

⁵² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. estándares básicos de competencias ciudadanas, p, 14.

⁵³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. estándares básicos de competencias del lenguaje, p, 23.

2.3.5 Ley 1098 de 2006: “Código de infancia y adolescencia”. Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que su formación se de en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.

Esta ley tiene como objetivo establecer normas sustantivas y procesales que garanticen la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, así como sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos.

Por otro lado, esta ley brinda apoyo y protección, a las personas que han sido víctimas del acoso escolar estableciéndolo así en los artículos; 1,7, 18,43, 44, 45,

2.3.6 Ley 1620 del 2013: Ley de convivencia Escolar. Ley por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

El objeto de esta Ley es “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes”⁵⁴, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.

⁵⁴ CONGRESO DE COLOMBIA ,LEY No , -1620 ,por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, disponible en:<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html>

Con la presente ley el Gobierno de Colombia crea mecanismos de “prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela”⁵⁵.

⁵⁵Ibíd.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Según la pregunta planteada y los objetivos propuestos en esta investigación, el enfoque metodológico será de corte mixto de diseño explicativo secuencial.

La investigación es un proceso mediante el cual se genera nuevo conocimiento de la realidad con el propósito de explicarla, comprenderla y transformarla de acuerdo con las necesidades materiales y socioculturales de la sociedad que cambian constantemente.

Investigar es un proceso propio de la vida misma; sin embargo, la investigación en educación requiere, además de unos intereses y unas necesidades, una búsqueda para la profundización y comprensión de los fenómenos educativos, más allá de lo meramente evidente. La investigación en educación vincula una búsqueda permanente por aumentar conocimientos y transformar, de manera positiva, la realidad circundante, siempre buscando la comprensión y desarrollo integral del ser humano.

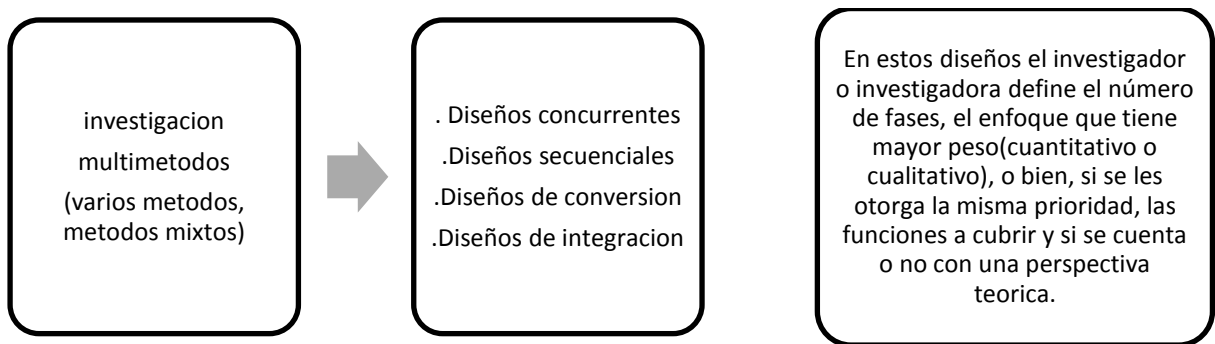
De acuerdo con ese planteamiento, se han ido desarrollando los diferentes paradigmas en la investigación, así como la diversidad de enfoques que de ellos se derivan, y que en esa perspectiva de búsqueda, los diseños mixtos pueden constituirse en un aporte para dicho objetivo.

“Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos así como su integración y discusión conjunta, producto

de toda la información recabada (metainferencia) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”⁵⁶

Para situar los métodos mixtos dentro de las clases de investigación y diseños, a continuación se mostrará la tipología de diseños propuestos, en lo referente a la parte mixta por Hernández Sampieri y Mendoza

Ilustración 1 Tipología de los métodos y diseños de investigación; Tomado de Hernández Sampieri



3.1.1 Diseño Metodológico Mixto. Cada estudio mixto implica un trabajo único y un diseño propio, sin embargo se pueden señalar modelos generales que combinan los métodos cuantitativos y cualitativos y que guían la construcción del diseño mixto. Para el desarrollo de esta investigación y siguiendo los aportes de Hernández Sampieri y Mendoza se ha seleccionado el diseño explicativo secuencial.

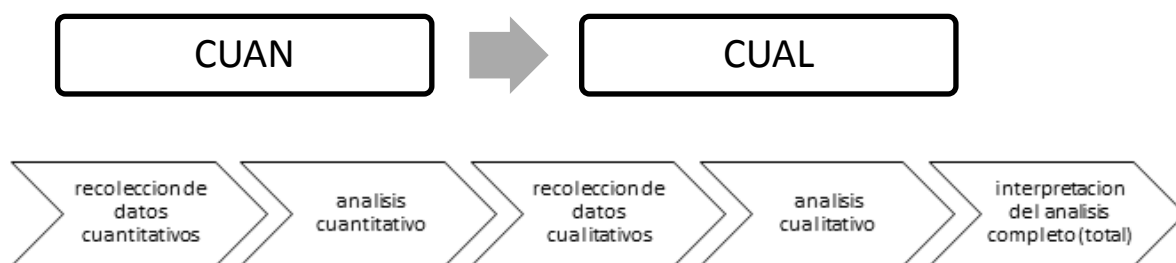
- **Diseño explicativo secuencial:** este diseño se caracteriza por tener una primera etapa de recolección y análisis de datos cuantitativos seguida de otra en donde se recogen y evalúan datos cualitativos, la mezcla ocurre cuando los resultados iniciales cuantitativos informan a la recolección de los datos

⁵⁶ Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos, Baptista Lucio Pilar, Metodología de la investigación 5 edición, Perú, McGraw Hill.

cualitativos, finalmente los hallazgos de las dos etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio.

En el presente estudio se seleccionó el diseño explicativo secuencial para el desarrollo de la investigación, por ello presentamos el formato general de este diseño.

Ilustración 2 Esquema del diseño explicativo secuencial



El enfoque mixto utilizado en esta investigación con diseño explicativo secuencial contempla dos fases, las que, por cronología en la aplicación, se han definido como fase I y fase II. La fase I respondió al enfoque cuantitativo. La segunda, dentro de un enfoque cualitativo el que para su diseño y desarrollo se nutrió de la fase I. cada una de las fases de la investigación se describe a continuación:

3.2 FASE I: ENFOQUE CUANTITATIVO.

El enfoque cuantitativo se selecciona en esta investigación por que busca la medida y la cuantificación de los datos que constituyen el procedimiento empleado para alcanzar la objetividad en el proceso de conocimiento “la metodología cuantitativa usualmente parte de cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica con base en los cuales formula hipótesis sobre relaciones esperadas entre las variables que hacen parte del problema que se estudia. Su constatación

se realiza mediante la recolección de la información cuantitativa orientada por conceptos empíricos medibles, derivados de los conceptos con los cuales se construye las hipótesis conceptuales⁵⁷. El análisis de la información recolectada tiene como finalidad determinar el grado de significación de las relaciones previstas con las variables.

Este enfoque se propone buscar explicaciones a los fenómenos estableciendo regularidad en los mismos, es decir, se buscan leyes generales que den explicación del comportamiento social. El conocimiento en este enfoque se fundamenta en el análisis de hechos reales, de los cuales se debe realizar una descripción lo más neutra, lo más objetiva y lo más compleja posible.

“En la metodología cuantitativa la medida y la cuantificación de los datos constituye el procedimiento empleado para alcanzar la objetividad en el proceso de conocimiento”.⁵⁸ La búsqueda de la objetividad y la cuantificación se orientan a establecer promedios a partir del estudio de las características de un gran número de sujetos. De ahí se deducen leyes explicativas de los acontecimientos en términos de señalar relaciones de causalidad entre los acontecimientos sociales.

La investigación, desde el enfoque cuantitativo, es un proceso sistemático y ordenado que sigue determinados pasos. Planear una investigación consiste en proyectar el trabajo de acuerdo a una estructura lógica.

A pesar de tratarse de un procesamiento metódico y sistemático no existe un esquema completo, de validez universal, que se pueda aplicar mecánicamente a toda investigación, sin embargo, se han identificado una serie de elementos

⁵⁷ MONJE ÁLVAREZ Carlos Arturo, Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica, universidad surcolombiana, facultad de ciencias sociales y humanas, programa de comunicación social y periodismo, Neiva, 2011.p, 13.

⁵⁸ Ibid, p, 14

lógicamente estructurados, como guía para la realización de la investigación cuantitativa.

3.2.1 Fases y Etapas de la Investigación Cuantitativa

Fase 1: Fase conceptual

Este es un primer momento en la investigación, la cual implica sistematizar las inquietudes y preguntas, así como obtener conocimientos sólidos sobre el tema de interés en este caso conceptualizar e interiorizar sobre la Inteligencia emocional y la convivencia escolar. Para esto se siguieron los siguientes pasos:

Paso 1: Formulación y delimitación del problema.

La formulación y delimitación del problema consistió en determinar lo que se quería investigar, con el interés de solucionar o encontrar respuesta a un problema.

“El problema investigativo es algo que se desea conocer y que aún no se sabe o no se ha verificado; el investigador lo construye a partir de su conocimiento de la situación problemática que lo inquieta. A partir de un área temática el investigador selecciona un campo de trabajo, un área teórica y empírica en donde situarse”⁵⁹ a partir de ahí el investigador empieza a delimitar progresivamente el área del problema y sobre este situar el problema a investigar.

Para este trabajo de investigación las problemáticas educativas que se abordaron fueron: inteligencia emocional autopercebida y convivencia escolar.

En esta etapa también se formulan los objetivos de la investigación.

⁵⁹ MONJE ÁLVARES, Carlos Arturo. Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica, universidad Sur colombiana, facultad de ciencias sociales y humanas, programa de comunicación social y periodismo, Neiva, 2011, P, 22.

Paso 2: Revisión de la literatura.

Se hace necesario e imprescindible la indagación teórica y la fundamentación sobre el tema particular que se quiere estudiar y así fundamentar teóricamente la investigación. “la familiaridad con la bibliografía en cualquier problema ayuda a identificar lo que ya es conocido, lo que otros han intentado encontrar, los métodos que se han utilizado y las dificultades afrontadas”⁶⁰ en base a la teoría y a los avances encontrados se puede obtener un nuevo conocimiento.

Paso 3: Construcción del marco teórico

En este momento se da a la tarea de afianzar las teorías y construir un referente teórico para el problema, reelaborándolas con los fines propuestos “los elementos teóricos extraídos de la revisión de literatura, estudios y teorías pertinentes al tema en estudio constituyen la base para la selección de los fundamentos conceptuales y la formulación del marco teórico del estudio”⁶¹ el marco teórico comprende la ubicación del problema en una situación histórica y social, además, incluye la relación de los logros alcanzados por otros y la definición de nuevos conceptos.

Fase 2: Fase de planeación y diseño

El investigador decide sobre los métodos y estrategias que empleará para resolver el problema y cumplir los objetivos, de igual forma los métodos para la recolección de los datos necesarios, constituyendo la metodología de la investigación. Esta fase constituye el momento en donde se describe como se realizara la investigación y comprende los siguientes pasos

Paso 4: Selección de un diseño de investigación

En el diseño se especifica el tipo de método que se va emplear y cuando es necesario, de qué manera se emplea (diseño básico experimental o no

⁶⁰ MONJE ÁLVARES, Carlos Arturo. Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica, universidad Sur colombiana, facultad de ciencias sociales y humanas, programa de comunicación social y periodismo, Neiva, 2011, P, 22.

⁶¹ Ibid., p, 23

experimental). “El diseño tiene por finalidad determinar la forma en que el problema habrá de ser verificado, estableciendo el criterio general de comprobación, el sistema de aproximación a la realidad específica considerada y la estrategia general a utilizar”⁶²

el diseño metodológico que se selecciona para esta investigación, es el diseño descriptivo no experimental ya que se buscó observar el fenómeno tal como se da en su contexto natural para posteriormente ser analizado, visualizando situaciones ya existentes no provocadas.

Paso 5: Identificación de la población que se va a estudiar.

“La población o universo es el conjunto de objetos, sujetos u unidades que comparten la característica que se estudia y a la que se pueden generalizar los hallazgos encontrados en la muestra (aquellos elementos del universo seleccionados) para ser sometidos a la observación”⁶³ en esta etapa se seleccionó la muestra para la investigación, dicha muestra consistió, en una muestra probabilística aleatoria y se realizó con la participación de 143 adolescentes en edades de 10 a 18 años.

Paso 6: Selección de métodos e instrumentos

Luego de identificar las variables se debe proceder a aclarar con exactitud el significado de cada una, es por esto que es necesario seleccionar un método adecuado para medirlas, es decir, para la recolección de los datos.

Como parte del diseño metodológico es necesario determinar el método de recolección de datos y tipo de instrumento que se utilizará, “el método representa el medio o camino a través del cual se establece la relación entre el investigador y

⁶² Ibid., p, 24

⁶³ MONJE ÁLVARES, Carlos Arturo. Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa , guía didáctica, universidad Surcolombiana ,facultad de ciencias sociales y humanas, programa de comunicación social y periodismo,Neiva,2011, P, 22.

el consultado para la recolección de datos y el logro de los objetivos”⁶⁴ el instrumento seleccionados para esta investigación fue el cuestionario.

Fase 3: Fase empírica

Una vez terminada la planeación de la investigación y desarrolladas las etapas anteriores que permitan su realización, se da inicio a la ejecución de la investigación.

Paso 7: Recolección de datos

“La recolección de datos se efectúa mediante la aplicación de los instrumentos diseñados en la metodología”⁶⁵; La recolección de los datos se lleva a cabo siguiendo un plan establecido donde se especifican los procedimientos para la recolección, incluyendo la ubicación de las fuentes de información o los sujetos, el lugar de aplicación, el consentimiento informado y la manera de abordarlos.

Fase 4: Fase analítica

Terminada la recolección de la información, los investigadores disponen de los datos, a partir de los cuales realizará el análisis y basados en ellos sacará las conclusiones generales de la investigación.

Paso 8: Análisis de los datos

Una vez realizadas las fases anteriores se da paso a procesar y analizar, de forma secuencial y coherente la información obtenida de los instrumentos en este caso los cuestionarios con el fin de discernir en las relaciones o diferencias que se puedan presentar.

⁶⁴ *Ibíd.*, p, 25

⁶⁵ MONJE ÁLVARES, Carlos Arturo. Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa , guía didáctica, universidad Surcolombiana ,facultad de ciencias sociales y humanas, programa de comunicación social y periodismo,Neiva,2011, P, 22.

Para esta etapa del análisis de la información y en este enfoque cuantitativo, se aplica el análisis estadístico mediante el cálculo de porcentajes para así dar cuenta de una información más precisa de los resultados y poder realizar el análisis respectivo.

Paso 9: Interpretación de los resultados

“El análisis es el proceso que ve el sentido de los resultados y examina las implicaciones de lo observado dentro de un contexto más amplio”⁶⁶. El proceso de interpretación comprende la comparación de los resultados del análisis con los objetivos del estudio. Al explicar los datos se acude a la teoría empleada en el planteamiento del problema y en su marco conceptual, para deducir en ella la explicación de los resultados o para ubicar factores causales.

Fase 5: Difusión de los resultados

Como paso final en la investigación se encuentra la difusión de los resultados, solo cuando se dan a conocer los resultados encontrados se estará contribuyendo a generar nuevos conocimientos existentes acerca del tema abordado.

3.2.2 Diseño descriptivo transaccional. En esta investigación con enfoque cuantitativo se implementó el alcance descriptivo, el cual da información detallada respecto un fenómeno o problema para describir sus dimensiones (variables) con precisión. Permite como su nombre lo indica describir las situaciones, los eventos que nos interesan, midiéndolos, y evidenciando sus características. “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis, el investigador debe ser capaz de definir, o al menos de visualizar, que se

⁶⁶ ibíd.

medirá (conceptos, variables, componentes) y sobre que o quienes se recolectaran los datos (personas, grupos comunidades, objetos, hechos, etc.)”⁶⁷

Este tipo de estudio busca únicamente describir situaciones o acontecimientos, básicamente no está interesado en comprobar explicaciones, ni probar determinadas hipótesis, ni en hacer predicciones.

En este caso las variables que se estudiaron en el alcance descriptivo fueron: la edad, el género, el estrato social y el grado escolar de los adolescentes en cuanto a su Inteligencia Emocional Autopercebida y Convivencia Escolar.

El diseño descriptivo transaccional en esta investigación tuvo como objeto describir la convivencia escolar y el nivel de inteligencia emocional en una muestra de 143 adolescentes de instituciones educativas públicas de Santander en el segundo semestre del año 2015; en cuanto a las variables edad, género, estrato social y grado escolar, en un ambiente natural donde los jóvenes se expresaron sin limitaciones ni condiciones.

3.2.3 Muestra. En esta investigación en la fase I se seleccionó una muestra probabilística aleatoria y se realizó con la participación de 143 (ciento cuarenta y tres) adolescentes de dos centros educativos: 60 adolescentes del colegio Roberto García Peña, municipio de Girón, carácter oficial, 83 adolescentes de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta, municipio de Piedecuesta, carácter oficial. Adolescentes con edades comprendidas entre los 10 y 18 años, de género masculino y femenino, de los grados séptimo y décimo de cada una de las instituciones.

⁶⁷ HERNÁNDEZ SAMPIERI Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO Carlos y BAPTISTA Lucio Pilar, Metodología de la investigación 5 edición, Perú, McGraw Hill.p, 78

Estas dos instituciones oficiales del departamento de Santander se seleccionaron por la facilidad de acceso a ellas, ya que en el caso de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta las investigadoras son egresadas de dicha institución y en el caso del colegio Roberto García Peña, las investigadoras realizaron allí la practica educativa de la Universidad Industrial de Santander, lo que facilito la autorización para el ingreso de las investigadoras en las instituciones educativas.

Las directivas de las dos instituciones educativas autorizaron la realización del estudio durante el mes de octubre del año 2015.

Todos estos adolescentes asintieron de manera escrita a su participación y diligenciaron los cuestionarios durante el horario escolar de manera colectiva, con una duración aproximada de 30 minutos en su diligenciamiento.

A continuación se presentan los datos generales de la muestra para la fase I

Tabla 1. Población general, Fase I

COLEGIO	Normal Superior De Piedecuesta	83 Estudiantes	143 Participantes
	Roberto García Peña	60 Estudiantes	
GRADO	Séptimo	67 Estudiantes	
	Decimo	76 Estudiantes	
GÉNERO	Masculino	53 Estudiantes	
	Femenino	90 Estudiantes	
EDAD	10 - 14 Años	65 Estudiantes	
	15 – 18 Años	78 Estudiantes	
ESTRATO	1	1 Estudiante	
	2	23 Estudiantes	
	3	109 Estudiantes	
	4	10 Estudiantes	

3.2.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos. En la investigación se requieren de diversos tipos e instrumentos para medir las variables de interés, en esta investigación se seleccionó el cuestionario como instrumento cuantitativo de recolección de datos.

3.2.4.1 El cuestionario: consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir, obedece a diferentes necesidades y a un problema de investigación.

3.2.4.1.1 TMMS-24: Uno de los Test empleados para la recolección de datos fue La Spanish Modified Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) es la versión corta en español de la Trait Meta-Mood Scale-48, una medida de autoinforme diseñada en 1995 por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, la cual evalúa la IE percibida a través de 48 ítems. Esta escala reducida mantiene las 3 dimensiones de la escala original: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones, distribuidas en 24 ítems (8 por cada factor), escogidos por su mayor fiabilidad, y que se puntúan igual a la del instrumento original (1=totalmente en desacuerdo, 5=totalmente de acuerdo). El rango de puntuaciones está entre 8 y 40 para cada subescala, y los puntos de corte estandarizados de cada subescala son diferentes para cada género. (Ver anexo A)

Esta prueba mide tres factores de la inteligencia emocional, el factor atención, dentro de la inteligencia emocional implica, tener en cuenta los sentimientos cuando se razona o se solucionan problemas, esta habilidad define en cómo afecta este aspecto al ser humano en el sistema cognitivo y como los estados emocionales en los que se puede encontrar un individuo influyen o ayudan en la toma de decisiones y en la reacción frente a la situación.

“También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es efectivamente importante. En función de los estados

emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando nuestro pensamiento creativo”⁶⁸, es decir, esta habilidad plantea que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información.

La claridad emocional es la capacidad de desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, saber etiquetar o nombrar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. “Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la claridad emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias”⁶⁹. Por otra parte, este aspecto de la IE, ayuda al individuo a interpretar el significado de las emociones complejas generadas en medio de las diferentes situaciones, la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios.

Por último, la reparación emocional, es la habilidad más compleja que se encuentra en la IE. Esta dimensión se define como la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además de esto esta habilidad influye en la regulación de no solo las emociones propias si no también la de los demás, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. “Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual.”⁷⁰

⁶⁸ FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo y EXTREMERA, Natalio. La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. Facultad de Psicología, Campus de Teatinos, Málaga, 2005, p. 69.

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 70.

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 69.

3.2.4.1.2 CES: El segundo Test implementado fue el CES (clima escolar social). Este evalúa el clima social en clases que imparten enseñanza media y superior de todo tipo, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase.

Está compuesto por 27 preguntas las cuales miden el nivel de convivencia escolar en el aula, contiene 4 escalas y 9 subescalas elementales de la convivencia escolar con 3 preguntas para cada una de ellas. (ver anexo B)

ESCALA DE RELACIONES

- **Implicación:** mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en las actividades y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
- **Afiliación:** nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.
- **Ayuda:** grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas)

ESCALA DE AUTOREALIZACIÓN

- **Tareas:** importancia que se le da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.
- **Competitividad:** mide el grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como la dificultad para obtenerlos.

ESCALA DE ESTABILIDAD

- **Organización:** importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
- **Claridad:** importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.
- **Control:** grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. (Se tienen en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas)

ESCALA DE CAMBIO

- **Innovación:** mide el grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambio que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

Los dos test implementados en la fase I para la recolección de datos cuantitativos, estuvieron conformados por preguntas cerradas, que son aquellas que contienen opciones de respuesta, previamente delimitadas, es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes.

3.3 FASE II: ENFOQUE CUALITATIVO.

Para la segunda fase se seleccionó el enfoque cualitativo. La investigación cualitativa tiene como objetivo comprender y profundizar en los fenómenos, explorándolos y analizándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

Este enfoque se utiliza cuando los investigadores buscan comprender las diversas perspectivas, de los individuos participantes con los que realizará la investigación, acerca de los fenómenos que rodean su contexto, profundizarlo en sus experiencias propias, opiniones y significados todo esto para dar cuenta de la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad, por otro lado, la investigación con enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.

El enfoque cualitativo, no sigue un esquema único para su realización, sin embargo, se ha encontrado un proceso que se desenvuelve en nueve fases para su desarrollo⁷¹:

1. Idea
2. Planteamiento del problema
3. Inmersión inicial en el campo
4. Concepción del diseño de estudio
5. Definición de la muestra inicial y del estudio y acceso a esta
6. Recolección de los datos
7. Análisis de los datos
8. Interpretación de los resultados
9. Elaboración del reporte de resultados

Es importante mencionar que en este tipo de investigación, es necesario regresar a etapas previas ya que en el avance de la investigación pueden ocurrir modificaciones o variaciones.

⁷¹ HERNÁNDEZ SAMPIERI Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO Carlos y BAPTISTA Lucio Pilar, Metodología de la investigación 5 edición, Perú, McGraw Hill.

En el enfoque cualitativo hay un realidad que describir, construir e interpretar, ya que existe varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma, contenido entre los individuos grupos o personas. En este enfoque se aplica la lógica inductiva, es decir, de lo particular a lo general, la posición personal del investigador es explícita ya que reconoce sus propios valores y creencias e incluso son parte del estudio.

3.3.1 Metodología Acción Participación. En esta fase con enfoque cualitativo se seleccionó el diseño metodológico de acción participación. La investigación acción apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio con el fin de lograr la transformación social.

Esta metodología combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. En este diseño se combina la teoría y la práctica, y se posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, su movilización colectiva y su acción transformadora.

“En el diseño de investigación- acción se debe involucrar a los miembros del grupo o comunidad en todo el proceso del estudio, desde el planteamiento del problema, hasta la elaboración del reporte y la implementación de acciones producto de la indagación. En este diseño, el investigador y los participantes necesitan interactuar de manera constante con los datos”⁷²

Una realidad social no sólo es imposible de captar desde una objetividad pura, sino que el proceso de aprehensión de la misma se desarrollará en una u otra

⁷² HERNÁNDEZ SAMPIERI Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO Carlos y BAPTISTA Lucio Pilar, Metodología de la investigación 5 edición, Perú, McGraw Hill.

dirección en función de la práctica social. Sujeto, objeto y acción son parte del mismo proceso.

“Este diseño de investigación cuenta con tres fases esenciales; primero observar: construir un bosquejo del problema y recolectar datos, segundo, pensar: analizar e interpretar, tercero, actuar: resolver problemas e implementar mejoras, las cuales se dan de manera cíclica una y otra vez hasta que el problema es resuelto”⁷³

El diseño de investigación acción, permitió en la presente investigación combinar la teoría (partiendo de datos cuantitativos fase I) y la práctica vinculando así la acción transformadora enfocada en mejorar una falencia educativa, en este caso los bajos índices de inteligencia emocional autopercebida de los adolescentes del grado séptimo y su convivencia escolar a través de la implementación de una propuesta pedagógica de intervención en el aula por medio de la interpretación de una obra teatral.

3.3.2 Muestra. Para la realización de la fase II se seleccionó una muestra intencional o de conveniencia de los cuatro grupos a los que se le aplicó la fase inicial I, en este sentido se seleccionó el grupo en el que se evidenció mayor necesidad de transformar la realidad encontrada en los resultados de la fase I, en cuanto a menor inteligencia emocional autopercebida y convivencia escolar.

La muestra total con la que se llevó a cabo la fase II fue el grupo 8-02 compuesto por 32 adolescentes del colegio Roberto García Peña, cabe mencionar que el desarrollo de esta fase se realizó en el primer período académico del año 2016, es decir, los estudiantes del grado séptimo a los que se les aplicó la fase I al finalizar el año 2015, en el presente año se encuentran en el grado octavo.

⁷³ Ibid.

Tabla 2. Población general, Fase II

POBLACIÓN GENERAL FASE II	
MASCULINO	FEMENINO
15	17
Total muestra: 32 estudiantes del grado 8-02 del Colegio Roberto García Peña.	

En el capítulo cinco de la investigación que hace referencia a la Propuesta se realiza la contextualización de la población con la que se aplicó la propuesta de intervención en el aula.

3.3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos. Para abordar la realidad con el propósito de estudiar algún aspecto, hay que utilizar determinadas técnicas y procedimientos. Éstos dependen, en cada caso concreto, de una serie de factores tales como:

- La naturaleza del fenómeno que se pretende estudiar.
- El objetivo o propósito del estudio.
- Los recursos financieros disponibles.
- El equipo humano que ha sido posible constituir para realizar la investigación.
- La cooperación que se espera tener de la gente.

Por ello y siendo conscientes de los factores anteriormente mencionados se seleccionaron el diario de campo, la observación participante y talleres como instrumentos de recolección de datos cualitativos.

3.3.3.1 El diario de campo: es un instrumento que permite sistematizar las prácticas investigativas, mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla

Rodríguez, el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente en el proceso de observación, en él se toma nota de los aspectos que se consideran importantes y relevantes para organizar, analizar e interpretar la información recogida.

En esta técnica de recolección de la información se debe tener en cuenta para cada uno de los registros:

- La objetividad
- Síntesis
- Claridad
- Orden

Ya que permite pensar en la serie de procesos etapas y momentos que se llevan a cabo para dar cumplimiento a las actividades, acciones que se dan en el aula de clase, por último el diario de campo se constituye como un elemento importante para considerar en el aula, puesto que es una herramienta que los investigadores emplean para registrar las experiencias, tener registro del tiempo de manera organizada y coherente a través de fases sucesivas y secuenciales.

3.3.3.2 La observación participante: según Hernández Sampieri la observación participante, es un camino para poder acceder a un contexto, crear buenas relaciones con la población y ayudar a confirmar o eliminar suposiciones.

Por medio de esta técnica se conocen detalles tales como: las actitudes, motivaciones, intenciones y comportamientos de los sujetos ya que este método cualitativo permite conocer por menores que no se obtienen por medio de documentos y entrevistas.

En este instrumento de recolección de la información es de suma importancia la planificación, y para que esta se lleve a cabo es necesario responder los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué investigar?
- ¿Cómo observar?
- ¿Dónde observar?
- ¿Qué observar?
- ¿Cuándo observar?
- ¿Cómo registrar la información?
- ¿Cómo analizar la información?

En conclusión la observación participante es un instrumento de recolección de la información que consiste en percibir lo que sucede alrededor, utilizando los sentidos de una manera sistemática, esto con el fin de obtener datos que se requieran en la investigación.

3.3.3.3 Talleres: El taller⁷⁴ se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.

Este aprender presenta ocho características fundamentales para caracterizar el taller en cuanto modelo de enseñanza- aprendizaje.

- **Es un aprender haciendo:** se aprende en el ejercicio de la práctica concreta, en este caso los conocimientos se adquieren en la práctica vinculada al entorno y la vida cotidiana del estudiante o a través de la realización de un proyecto.

⁷⁴ ANDER EGG Ezequiel, el taller una alternativa de renovación pedagógica editorial magisterio del rio de la plata Argentina. Segunda edición, capítulo 1, p.7.

Aprender haciendo implica; una integración entre formación teórica y formación práctica; dar prioridad a objetivos mediante la utilización de una metodología de apropiación del saber; la superación de la clase magistral, por la formación a través de la acción/reflexión acerca del trabajo en común por los participantes.

El taller reemplaza la mera comunicación verbal por un hacer productivo en el que se aprende haciendo.

- **Es una metodología participativa:** se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos están implicados e involucrados como sujetos, esto implica dos características principales: desarrollar actitudes y comportamientos y participativos; formarse para saber participar.
- **Es una pedagogía de la pregunta:** consiste en realizar preguntas y apropiarse del saber.
- **Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico:** el taller es un aprender haciendo, en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser necesariamente globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada.
- **la relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común:** Los protagonistas del proceso de enseñanza (aprendizaje son tanto los docentes como los alumnos, comparado con la educación tradicional, el taller exige redefinir los roles, tanto del educador como del educando:

- ✓ •El educador/docente tienen una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia.
- ✓ •El educando/alumno. se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje.
- **carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica:** La modalidad operativa del taller, crea las condiciones necesarias para desarrollar, no solo la unidad del enseñar y el aprender, sino también para superar las disociaciones y dicotomías que suelen darse entre:
 - La teoría y la práctica.
 - La educación y la vida
 - Los procesos intelectuales y los procesos volitivos y afectivos.
 - El conocer y el hacer; el pensamiento y la realidad.
- **implica y exige de un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas:** El taller es un grupo social organizado para el aprendizaje y como todo grupo alcanza una mayor productividad y gratificación grupal si usa técnicas adecuadas.

El proceso de aprendizaje es, en últimas, un proceso personal. De ahí la necesidad de complementar entre lo individual y lo grupal.

- **permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica:** Se ha de tener en cuenta que lo sustancial del taller es realizar un proyecto de trabajo, en el que docentes y alumnos participan activa y responsablemente. La experiencia (la realización del proyecto), necesita de la teoría y de la investigación. Las tres instancias, quedan integradas en un solo proceso.

3.4 PROCESO METODOLÓGICO DE RECOLECCIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La investigación científica desde el punto de vista cuantitativo en esta investigación no tuvo un proceso sistemático y ordenado que seguir, porque la vinculación de los enfoques se dio en diferentes etapas, sin embargo, se planteó el siguiente proceso metodológico para el desarrollo de la investigación.

1. Acceso a la comunidad objeto de estudio: la primera fase del proceso de investigación se llevó a cabo en dos colegios públicos de Santander, la Escuela Normal Superior de Piedecuesta y el colegio Roberto García Peña a los cuales se tuvo acceso gracias a la cercanía de las investigadoras con la institución educativa, para formalizar el acceso se elaboró una carta a la rectoría de cada institución solicitando permiso para desarrollar el trabajo de investigación. Para la realización de la segunda fase, se escogió un centro educativo y se solicitó permiso para el desarrollo de la investigación.

2. Recolección de datos cuantitativos: en esta etapa se recolectaron los datos cuantitativos de la fase inicial, allí se les pidió a los participantes de la investigación resolver en horario de clase habitual dos Test, el TMMS-24 y el CES, todos los estudiantes de los cuatro grados seleccionados completaron de manera escrita los cuestionarios planteados en un tiempo de 30 minutos. Estos cuestionarios permitieron conocer el índice de inteligencia emocional autopercibida y convivencia escolar en cuanto al género, grado escolar, estrato social y edad.

3. Análisis de los datos cuantitativos: en esta fase se realizó un análisis descriptivo mediante frecuencias, en donde se obtuvo información detallada en cuanto al fenómeno inteligencia emocional autopercibida y convivencia escolar en las variables: género, edad, estrato socioeconómico y grado escolar en el que se encuentran los adolescentes. Dicho análisis responde a los objetivos específicos

“describir el nivel de inteligencia emocional autopercebida en adolescentes de acuerdo a su edad, género, estrato social y grado escolar en el que se encuentran”, “describir las características de la convivencia escolar y clima escolar” y “analizar la relación de la inteligencia emocional autopercebida y la convivencia escolar”.

Estos resultados permitieron hacer una generalización y caracterización de los grupos y poblaciones que realizaron las pruebas.

4. Diseño de la propuesta de intervención: (vinculación fase II): Partiendo del análisis y los resultados de los datos cuantitativos, es decir, cuando ya se sabe "qué pasa" y se tiene un diagnóstico de la situación, hay que proceder a generar soluciones, decidir "qué se va a hacer", ¿Por qué se quiere hacer? y con quienes se va a hacer: por eso, las investigadoras diseñaron una propuesta de intervención pedagógica con los estudiantes del grado 8-02 del colegio Roberto García Peña y de este modo responder a la objetivo específico *“ generar y ejecutar una propuesta de intervención en el aula a través de técnicas teatrales para el mejoramiento de las competencias emocionales y convivencia escolar”* .

5. Implementación de la propuesta: los espacios para desarrollar esta propuesta de intervención se lograron gracias a la colaboración de las directivas del Colegio Roberto García Peña y las docentes de las áreas de ética y valores y lengua castellana, asignaturas que tenían relación directa con el proyecto de intervención que cedieron sesiones de sus jornadas académicas para el desarrollo y culminación de la propuesta.

Esta propuesta se llevó a cabo en los meses de febrero y marzo del año 2016 y se desarrolló en ocho talleres prácticos, cuatro orientados al desarrollo y mejoramiento de la inteligencia emocional y cuatro al mejoramiento de la convivencia escolar a través del teatro.

6. Elaboración y sistematización de los resultados:

En esta etapa se sistematizó el proyecto de intervención realizado en el grado 8-02 con un total de 32 estudiantes, lo cual se logró mediante el análisis del diario de campo, y la observación participante, en el cual se describieron todas las actividades realizadas por las docentes en formación junto con la reflexión a la que se llegó en cada una de las sesiones. Durante el desarrollo de esta etapa se evaluó la estrategia de intervención en el aula basados en las categorías generales establecidas, con el fin de tener un control al proceso, analizar el cumplimiento de los objetivos y el mejoramiento de las problemáticas iniciales.

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1 FASE I:

la TMMS-24 y el CEES se aplicaron en los colegios Escuela Normal Superior de Piedecuesta y Colegio Roberto García Peña, del municipio San Juan de Girón, con una población de 143 estudiantes de los grados séptimo y décimo de cada una de las instituciones, dichas pruebas tenían como objetivo evaluar la inteligencia emocional autopercibida y el nivel de convivencia escolar en el aula, las competencias evaluadas en las pruebas determinaron el nivel de inteligencia emocional autopercibida de los adolescentes según la edad, grado, género y estrato socioeconómico de cada uno de ellos, así como la convivencia escolar de cada una de las aulas, de esta manera se pudo establecer el nivel de convivencia escolar e inteligencia emocional autopercibida en jóvenes de las instituciones educativas mencionadas.

A continuación se presenta el análisis de cada una de las pruebas en sus diferentes aspectos y los resultados del enfoque cuantitativo.

4.1.1 Análisis Tmms-24 Variable Género

Tabla 3. Distribución de puntuaciones TMMS-24 género, Factor Atención emocional.

Inteligencia Emocional FACTOR ATENCIÓN	Masculino	Femenino
	%	%
1. Presta Poca Atención	33,9%	40%
2. Adecuada Atención	56,6%	56,6%
3. Presta Demasiada Atención	9,4%	3,3%

De acuerdo con la tabla 3, en el grupo de estudio en general y por género la puntuación predominante en el factor atención emocional es adecuada y similar tanto en hombres como en mujeres con un 56,6%, es decir, la mayor parte de los adolescentes son capaces de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, priorizando la atención emocional en lo que es afectivamente importante en función de los estados emocionales. Así mismo se determinó que hay mayor proporción de mujeres que deben mejorar más su atención emocional y de hombres que prestan demasiada atención a sus emociones.

Tabla 4. Distribución de puntuaciones TMMS-24 género, Factor Claridad emocional.

Inteligencia Emocional FACTOR CLARIDAD	Masculino	Femenino
	%	%
1. Debe Mejorar Su Claridad	28,3%	34,3%
2. Adecuada Claridad	62,2%	57,7%
3. Excelente Claridad	9,4%	7,7%

De acuerdo a la tabla referente al factor claridad emocional, se determinó que hay más hombres con una adecuada y excelente claridad, es decir, comprenden efectivamente los estados emocionales. Si bien un gran porcentaje de adolescentes mujeres (57,7%) tiene adecuada claridad, también se destaca un porcentaje de mujeres que debe mejorar más su claridad emocional ya que se les dificulta etiquetar, nombrar y reconocer las emociones correctamente.

Tabla 5 Distribución de puntuaciones TMMS-24 género, Factor Reparación emocional.

Inteligencia Emocional FACTOR REPARACIÓN	Masculino	Femenino
	%	%
1. Debe Mejorar Su Reparación	20,7%	25,5%
2. Adecuada Reparación	60,3%	53,3%
3. Excelente Reparación	18,8%	21,1%

En el tercer factor, de la Inteligencia Emocional Autopercebida reparación se constató, a través de los resultados, que la mayoría de la muestra tanto de hombres como mujeres tienen una adecuada reparación emocional, ya que son capaces de regular los estados emocionales correctamente y están abiertos tanto a los sentimientos positivos como negativos y de reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de la utilidad.

Finalmente se puede concluir que con respecto a la variable género (masculino-femenino) hay una mayor cantidad de hombres con una adecuada reparación y claridad emocional, en cuanto al factor de atención emocional la muestra en general tiene adecuada y similar puntuación. Por último y de acuerdo a los resultados se puede determinar que la mayor cantidad de adolescentes de la muestra se encuentra en un nivel adecuado de atención, claridad y reparación emocional.

4.1.2 Análisis TMMS-24 variable grado escolar. Respecto al análisis de la inteligencia emocional autopercebida en cuanto al grado (nivel educativo) se determinó que:

Tabla 6. Distribución de puntuaciones TMMS-24, grado escolar, Factor Atención emocional

Inteligencia Emocional FACTOR ATENCIÓN	Séptimo	Décimo
	%	%
1. Presta Poca Atención	56,7%	21%
2. Adecuada Atención	41,7%	69,7%
3. Presta Demasiada Atención	1,4%	9,2%

En el factor atención emocional, se encontró que los estudiantes del grado séptimo prestan poca atención a sus emociones, es decir, tienen dificultad en sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, por otro lado se constató que la mayoría de los estudiantes del grado décimo tienen una adecuada atención en el momento de expresar sus emociones y sentimientos.

Tabla 7. Distribución de puntuaciones TMMS-24, grado escolar, Factor Claridad emocional.

Inteligencia Emocional FACTOR CLARIDAD	Séptimo	Décimo
	%	%
1. Debe Mejorar Su Claridad	38,8%	26,3%
2. Adecuada Claridad	53,7%	64,4%
3. Excelente Claridad	7,4%	9,2%

Referente al factor claridad emocional se evidenció que la mayoría de la muestra tiene una adecuada claridad, es decir, comprenden bien los estados emocionales. Existe mayor cantidad de estudiantes del grado séptimo que tiene mayor necesidad de mejorar su claridad emocional y una mayor cantidad de adolescentes del grado décimo con una excelente claridad emocional.

Tabla 8. Distribución de puntuaciones TMMS-24, grado escolar, Factor Reparación emocional.

Inteligencia Emocional FACTOR REPARACIÓN	Séptimo	Décimo
	%	%
1. Debe Mejorar Su Reparación	28,3%	19,7%
2. Adecuada Reparación	55,2%	56,5%
3. Excelente Reparación	16,4%	23,6%

El factor reparación emocional tiene una distribución semejante a la de claridad para la variable grado escolar. La mayoría de los adolescentes de la muestra de

séptimo y décimo presentan una adecuada reparación. Así mismo, existe mayor cantidad de adolescentes de séptimo que debe mejorar su reparación emocional, y una mayor cantidad de jóvenes del grado décimo con una excelente reparación.

Teniendo en cuenta los datos anteriores se puede concluir que en cuanto al grado escolar son los estudiantes del grado décimo quienes tienen una mejor inteligencia emocional en los factores atención y claridad emocional, en cuanto al factor de reparación se determinó que hay similitud en los dos grados comparados pero, sin embargo, son los estudiantes del grado séptimo quienes deben mejorar más su reparación emocional.

4.1.3 Análisis TMMS-24 variable edad. En cuanto al análisis de la inteligencia emocional autopercebida según las edades se dividieron dos grandes grupos de edades para desarrollar el análisis esta agrupación de edades se relaciona directamente con el grado escolar cursado por los estudiantes.

Tabla 9. Distribución de puntuaciones TMMS-24, edad, Factor Atención emocional.

Inteligencia Emocional FACTOR ATENCIÓN	10 – 14	15 – 18
	%	%
1. Presta Poca Atención	56,9%	21,7%
2. Adecuada Atención	41,5%	69,2%
3. Presta Demasiada Atención	1,5%	8,9 %

Referente al factor de atención emocional, en cuanto a la variable edad se determinó que la mayoría de los adolescentes en edades de 10 a 14 años prestan poca atención a las emociones, es decir, tienen dificultades en sentir y expresar los sentimientos y emociones de forma adecuada, por otro lado, los adolescentes en edades de los 15 a 18 años tienen una adecuada atención emocional, pueden sentir y expresar efectivamente sus sentimientos y emociones, en este sentido

podemos evidenciar que la atención emocional mejora dependiendo del rango de edad en el que se encuentra, así mismo se puede establecer una relación directa con el grado escolar que cursan los participantes, (Obsérvese en las tablas número 5 y 8 los porcentajes para el factor atención que representan la similitud entre la variable grado y edad).

Tabla 10. Distribución de puntuaciones TMMS-24, edad, Factor Claridad emocional.

Inteligencia Emocional FACTOR CLARIDAD	10- 14	15 – 18
	%	%
1. Debe Mejorar Su Claridad	38,4%	26,9%
2. Adecuada Claridad	55,3%	62,8%
3. Excelente Claridad	6,1%	10,2%

En el análisis del factor claridad según la edad se pudo establecer que la mayoría de los participantes presentan una adecuada claridad emocional, pues tanto en el rango de edades de 10 a 14 y de 15 a 18 años se supera el 50% de la población, aunque se encontró un grupo mayor de adolescentes de 15 a 18 años con una excelente claridad. Por otro lado, son los adolescentes en edades de 10 a 14 años a quienes, les cuesta más trabajo comprender los propios estados emocionales.

Tabla 11. Distribución de puntuaciones TMMS-24, edad, Factor Reparación emocional.

Inteligencia Emocional FACTOR REPARACIÓN	10 – 14	15 – 18
	%	%
1. Debe Mejorar Su Reparación	30,7%	23%
2. Adecuada Reparación	52,3%	53,8%
3. Excelente Reparación	16,9%	23%

Referente al análisis de la edad para el factor reparación se determinó que se presenta una similitud en las edades de 10 a 14 y 15 a 18 años en tener una

adecuada reparación emocional en donde se encuentra la mayoría de la muestra. Aunque, son los adolescentes de los 10 a los 14 años quienes deben mejorar más su reparación emocional, es decir, lograr regular correctamente las emociones intensificando las positivas y rechazando las negativas, finalmente son los adolescentes de las edades de 15 a 18 años quienes tienen mejor excelente reparación. En este factor también se presenta relación directa con el análisis del grado en el que se encuentran los participantes.

En relación a los resultados obtenidos en esta variable (edad) se puede determinar que en la mayoría de la población la puntuación fue adecuada en los componentes de claridad y reparación emocional, así mismo se determinó que los adolescentes en edades de 15 a 18 años presentan una puntuación adecuada en los tres componentes de la prueba: atención, claridad y reparación emocional. Por otro lado los adolescentes de 10 a 14 años obtuvieron calificación adecuada para dos de los factores: claridad y reparación ya que en el factor atención la mayoría de la muestra necesita prestar más atención a sus emociones.

4.1.4 Análisis TMMS-24 variable estrato social. Por último se analizó la inteligencia emocional autopercebida en cuanto al estrato social de los participantes, para ello se distribuyeron 4 grupos de estratos (1, 2, 3,4) sin embargo, para este análisis solo se tomaron los datos referentes a los estratos socioeconómicos 2 y 3 ya que la muestra de los estratos 1 y 4 no son representativas (1 y 10 respectivamente) los resultados encontrados fueron los siguientes:

Tabla 12. Distribución de puntuaciones TMMS-24, estrato social, Factor Atención emocional.

Inteligencia Emocional FACTOR ATENCIÓN	E2	E3
	%	%
1. Presta Poca Atención	39,1%	36,6%
2. Adecuada Atención	52,1%	58,7%
3. Presta Demasiada Atención	8,6%	4,5%

De acuerdo con la tabla 12 (Distribución de puntuaciones TMMS-24, estrato social, Factor Atención emocional) se encontró que en los estratos socioeconómicos 2 y 3 más de la mitad de los adolescentes de la muestra prestan una adecuada atención a los sentimientos y los expresan de forma similar, siendo los adolescentes del estrato 3 quienes presentan mejores calificaciones en inteligencia emocional auto-percibida en el factor atención emocional.

Tabla 13. Distribución de puntuaciones TMMS-24, estrato social, Factor Claridad emocional.

Inteligencia Emocional FACTOR CLARIDAD	E2	E3
	%	%
1. Debe Mejorar Su Claridad	26%	34,8%
2. Adecuada Claridad	65,2%	55,9%
3. Excelente Claridad	8,9%	9,1%

Basados en la información de la tabla 13 (Distribución de puntuaciones TMMS-24, estrato social, Factor Claridad emocional) se encontró que la mayoría de la muestra tiene una adecuada claridad emocional, lo que indica que comprenden adecuadamente sus estados emocionales.

Tabla 14. Distribución de puntuaciones TMMS-24, estrato social, Factor Reparación emocional.

Inteligencia Emocional FACTOR REPARACIÓN	E2	E3
	%	%
1. Debe Mejorar Su Reparación	26%	23,8%
2. Adecuada Reparación	60,8%	55,9%
3. Excelente Reparación	13,4%	20,1%

Referente al análisis de la reparación emocional en cuanto la variable estrato socioeconómico se constató que la mayoría de los adolescentes de los estratos 2 y 3 tienen una adecuada reparación emocional, es decir, tienen la capacidad de regular correctamente sus estados emocionales.

En el análisis de la inteligencia emocional autopercibida por estrato socioeconómico se determinó que las tres subescalas mostraron mayor frecuencia en la calificación adecuada, con porcentajes que variaron entre el 52,1% y el 80% sin evidenciar diferencias significativa entre los estratos sociales analizados.

4.2 ANÁLISIS CUESTIONARIO CES

4.2.1 Análisis CES, variable género.

Tabla 15. Distribución de puntuaciones CES, Género.

ESCALA	SUBESCALA	NIVEL	M	F
			%	%
	1. Implicación	Alto	1.8	2.2
		Medio	13.2	22.2
		Bajo	84.9	75.5

RELACIONES	2. Ayuda	Alto	33.9	46.6
		Medio	39.6	33.3
		Bajo	26.4	20.0
	3. Afiliación	Alto	45.2	38.8
		Medio	33.9	33.3
		Bajo	20.7	27.7
AUTOREALIZACIÓN	4. Tarea	Alto	24.5	18.8
		Medio	39.6	35.5
		Bajo	35.8	45.5
	5. Competitividad	Alto	28.3	24.4
		Medio	39.6	41.1
		Bajo	21	34.4
ESTABILIDAD	6. Organización	Alto	1.8	3.3
		Medio	30.1	16.6
		Bajo	67.9	80.0
	7. Claridad	Alto	32	27.7
		Medio	33.9	37.7
		Bajo	33.9	34.4
	8. Control	Alto	11.3	11.1
		Medio	30.1	37.7
		Bajo	58.4	51.1
CAMBIO	9. Innovación	Alto	30.1	26.6
		Medio	39.6	36.6
		Bajo	30.1	36.3

En el análisis correspondiente a la convivencia escolar por género, se encontró en la escala de RELACIONES subescala de Implicación que tanto hombres como mujeres, tienen baja implicación escolar (84,9% y 75%) demostrando el poco interés por las actividades de la clase, la participación y el poco disfrute en el ambiente escolar; es importante resaltar que el nivel de implicación escolar es más bajo en hombres que en mujeres.

Referente a la subescala de Ayuda se encontró que la mayoría de la muestra presenta una calificación adecuada para esta subescala, ubicándose en los

niveles alto y medio, siendo las mujeres quienes tienen una mayor percepción de ayuda escolar, es decir, perciben una buena comunicación, confianza e interés por las ideas propias frente al docente.

En cuanto a la subescala Afiliación se encontró que son los hombres quienes tienen mejor afiliación escolar, es decir, tienen un mayor nivel de amistad y disposición de ayuda para desarrollar tareas y trabajo en equipo. Las mujeres también presentan una calificación en Afiliación adecuada aunque en menor porcentaje que los hombres.

Referente a la escala de AUTORREALIZACIÓN subescala de Tarea, se determinó que tanto hombres como mujeres prestan poca importancia a la terminación de las tareas programadas por el docente, siendo las mujeres (45,5%) las menos interesados en el desarrollo de estos compromisos, lo que demuestra que las tareas y compromisos para los estudiantes son actividades tediosas que no promueven su aprendizaje integral.

Por otro lado en la subescala de Competitividad se evidenció que la mayor cantidad de adolescentes se encuentran en el los niveles alto y medio de competitividad, es decir, el grado de importancia que se le da al esfuerzo por lograr buenas y altas calificaciones, también se determinó que son los hombres, quienes presentan mayor competitividad. Por último, se evidenció que existe una menor cantidad de mujeres en el nivel bajo de competitividad.

En cuanto a las escala de ESTABILIDAD subescala de Organización se encontró que en el grupo de estudio en general y por género; la puntuación predominante es de baja organización escolar (67,9% - 80%) lo que demuestra la poca importancia que los estudiantes le dan al orden y desarrollo de las tareas escolares siendo las mujeres las menos interesadas en la organización escolar.

En la subescala de Claridad se determinó que existe una similitud entre los géneros masculino y femenino, ubicándose mayoritariamente en un nivel medio y bajo de claridad escolar; es decir, la mayoría de la muestra no da importancia al conocimiento y seguimiento de las normas escolares.

Así mismo en la subescala de Control se evidenció que tanto hombres como mujeres en su mayoría presentan un bajo nivel de control. Es decir que los estudiantes perciben que el profesor no es estricto en los controles sobre el cumplimiento de las normas, siendo los hombres los que le dan menos importancia al control escolar.

En la escala de CAMBIO subescala de Innovación se encontró una similitud significativa entre hombres y mujeres en los niveles medio y bajo de innovación escolar, los cuales se relacionan con los pocos cambios que se dan en las actividades académicas; en esta subescala son los hombres quienes perciben una mayor innovación educativa.

En relación a los resultados obtenidos en la variable género en el cuestionario CES se determinó que la mayoría de la muestra tienen baja implicación escolar, lo que demuestra el poco interés por las actividades académicas que se plantean en las instituciones educativas, debido a la poca motivación que se les brinda para disfrutar de los aprendizajes en el contexto escolar, una de las actividades escolares que motiva a los adolescentes tanto a hombres como a mujeres a desarrollar los trabajos académicos es la conformación de grupos de trabajo pues presentan niveles medio y alto de afiliación escolar, siendo los hombres quienes están más dispuestos a desarrollar trabajos en equipo, por otro lado se puede establecer que la mayoría de los adolescentes le dan poca o nula importancia a las actividades académicas impuestas en la institución educativa siendo inesperado que sean las mujeres quienes dan menor importancia a las tareas escolares, nombramos inesperado que las mujeres sean las que menor

importancia le dan a las actividades escolares ya que siempre se ha tenido la concepción de que son ellas, quienes le dan mayor importancia a este aspecto escolar. Así mismo se determinó que existe una alta competitividad en los adolescentes por obtener buenas calificaciones, competitividad ocasionada generalmente por el sistema educativo, el cual ha priorizado las calificaciones cuantitativas y se ha creído que un número representa los aprendizajes y la formación de los adolescentes. Por último es evidente que la mayoría de hombres y mujeres perciben que los docentes no son estrictos con las normas establecidas en los establecimientos educativos y del mismo modo no le dan importancia a su cumplimiento.

4.2.2 Análisis CES, variable grado escolar

Tabla 16. Distribución de puntuaciones CES, Grado.

ESCALA	SUBESCALA	NIVEL	7	10
			%	%
RELACIONES	1. Implicación	Alto	0.0	3.9
		Medio	25.3	13.1
		Bajo	74.6	82.9
	2. Ayuda	Alto	49.2	35.5
		Medio	37.3	34.2
		Bajo	13.4	30.2
	3. Afiliación	Alto	40.2	42.1
		Medio	28.3	38.1
		Bajo	31.3	19.7
AUTOREALIZACIÓN	4. Tarea	Alto	20.8	21.0
		Medio	40.2	34.2
		Bajo	38.8	44.7
	5. Competitividad	Alto	26.8	25
		Medio	38.8	42.1
		Bajo	34.3	32.8
	6. Organización	Alto	0.0	5.2
		Medio	22.3	21.0
		Bajo	77.6	73.6

ESCALA	SUBESCALA	NIVEL	7	10
			%	%
ESTABILIDAD	7. Claridad	Alto	23.8	34.2
		Medio	35.8	34.2
		Bajo	50.7	56.5
	8. Control	Alto	13.4	9.2
		Medio	35.8	34.2
		Bajo	50.7	56.5
CAMBIO	9. Innovación	Alto	13.4	9.2
		Medio	35.8	34.2
		Bajo	50.7	56.5

En el análisis de la convivencia escolar en cuanto al grado, en la escala de RELACIONES subescala Implicación, se encontró que tanto adolescentes del grado décimo como el grado séptimo en su mayoría tienen una baja implicación escolar (74,6% y 82,9%) lo que indica que los estudiantes no sienten interés en las actividades de la clase y no participan en ellas, así mismo se encontró que ningún estudiante del grado séptimo se siente altamente implicado por el ambiente escolar.

Para la subescala Ayuda se encontró que los adolescentes del grado séptimo perciben una mayor ayuda escolar, es decir, que perciben un alto nivel de comunicación entre profesores y estudiantes y existe una mayor confianza entre ellos e interés por las ideas propias. Sin embargo, los adolescentes del grado décimo también se ubican en su mayoría en los niveles medio y alto de ayuda aunque en mejor porcentaje que los adolescentes del grado séptimo.

En la subescala Afiliación se determinó que en general la puntuación predominante se ubica en los niveles alto y medio de afiliación para los dos grados, lo que indica que la mayoría de la muestra tiene disposición para realizar trabajos en equipo así como desenvolverse asertivamente en el contexto escolar, aunque son los adolescentes del grado décimo quienes tienen mejor afiliación escolar (42,1%) en este sentido se puede determinar que los adolescentes de este

grado sienten un mayor compromiso de trabajo en grupo debido al proceso que llevan de años anteriores.

En la escala AUTOREALIZACIÓN subescala de tareas se evidenció que la mayoría de los adolescentes tanto del grado décimo (38,8%) como el grado séptimo (44,7%) da poca importancia al cumplimiento y desarrollo de tareas escolares, ubicándose en los niveles medio y bajo de tarea. Lo que refleja el desinterés por las tareas programadas por los docentes. Solo cerca de la quinta parte de los adolescentes de los dos grados (20,8% y 21,0%) se interesa por el desarrollo y culminación de las tareas programadas.

En la subescala de Competitividad, la mayor parte de los adolescentes tanto del grado décimo como del grado séptimo se encuentran en niveles medio y bajo de competitividad, lo que refleja el esfuerzo que dan para obtener buenas calificaciones, en esta subescala se encontró diferencia respecto a la variable género en donde la mayoría de la muestra se encontraba en niveles alto y medio de competitividad.

Referente a la escala de ESTABILIDAD subescala Organización, se encontró que los adolescentes del grado séptimo tienen baja organización escolar (77,6%), es decir, presentan dificultad para ordenar, organizar y realizar tareas, igualmente sucede con los adolescentes del grado décimo quienes en un 73,6% presentan desinterés en la organización y presentación de sus trabajos escolares. De este modo se determina que los adolescentes de los dos grados no prestan suficiente atención a la terminación y organización de sus trabajos, por último, es importante señalar que ningún estudiante del grado séptimo tiene una alta organización escolar y solo un 5,2% de los adolescentes del grado décimo se encuentran en este nivel.

Respecto a la subescala Claridad se encontró una similitud en los grados séptimo y décimo en tener baja claridad (56,5% grado décimo 50,7% grado séptimo) por lo cual se determinó que los adolescentes dan poca importancia al seguimiento a las normas y desconocen las consecuencias de incumplir las mismas.

Referente a la subescala Control se evidenció que la mayoría de la muestra tanto del grado décimo como el grado séptimo tienen bajo control escolar, es decir, que perciben al docente como no estricto en los controles y en hacer cumplir las normas escolares. Así mismo se evidenció que cerca de la tercera parte de los adolescentes de ambos grados se encuentran en un nivel medio y solo una pequeña parte de la población percibe un control adecuado de sus docentes.

Por último en la escala CAMBIO subescala Innovación se encontró que la mayoría de los adolescentes siente que en el centro escolar no se implementan procesos de innovación y creatividad mostrando un alto porcentaje en baja innovación educativa, (50,7% y 56,5%).

Se puede concluir en cuanto la variable grado que la mayoría de los adolescentes se sienten poco implicados con la institución educativa, en otras palabras no sienten un compromiso con la clase y la institución, aunque se comprobó que los adolescentes del grado décimo tienen en todas las subescalas un mejor nivel en comparación a los adolescentes del grado séptimo quienes presentan mayores dificultades y bajos niveles en la mayoría de las subescalas de la prueba.

Por último se confirmó que existe una baja claridad y control en los dos grados escolares lo que indica que la mayoría los adolescentes no conocen las normas y reglas de la clase y la institución, y es precisamente ese desconocimiento el que ocasiona problemas de incumplimiento de las normas y percepción de importancia que se tiene de ellas, se evidenció que los adolescentes perciben poca innovación escolar por parte del docente y de la institución escolar, por ello se hace evidente

la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras y creativas que mejoren la motivación y la implicación de los adolescentes con su contexto escolar.

4.2.3 Análisis CES, variable edad

Tabla 17. Distribución de puntuaciones CES, edades.

ESCALA	SUBESCALA	NIVEL	10 - 15	15-18
			%	%
RELACIONES	1. Implicación	Alto	0.0	3.8
		Medio	24.6	14.1
		Bajo	75.3	82.0
	2. Ayuda	Alto	46.7	37.1
		Medio	36.9	34.6
		Bajo	15.3	28.2
	3. Afiliación	Alto	44.5	41.0
		Medio	27.6	38.4
		Bajo	30.7	20.5
AUTOREALIZACIÓN	4. Tarea	Alto	21.5	20.5
		Medio	38.4	35.8
		Bajo	40	43.5
	5. Competitividad	Alto	26.1	25.6
		Medio	40	41
		Bajo	33.8	33.3
ESTABILIDAD	6. Organización	Alto	0.0	5.1
		Medio	21.5	21.7
		Bajo	78.4	73.0
	7. Claridad	Alto	26.1	32.5
		Medio	36.9	35.8
		Bajo	36.9	32.0
	8. Control	Alto	15.3	7.6
		Medio	33.8	35.8
		Bajo	49.2	56.4
CAMBIO	9. Innovación	Alto	32.2	24.3
		Medio	44.6	32.0
		Bajo	23.0	43.5

En el análisis correspondiente a la convivencia escolar por edades se encontró en la escala de RELACIONES, subescala Implicación, que la mayor cantidad de los participantes se encuentran en un nivel de baja implicación escolar (75.3% en las edades de los 10-15 años y 82% de los 15 a 18 años). Sin embargo, los adolescentes en las edades 10 a 15 años se sienten un poco más implicados (24,6%). En este análisis se encontró relación directa con el grado escolar de los adolescentes, obsérvense la gráfica número 16 (distribución de puntuaciones CES, Grado escolar) en la subescala implicación, los porcentajes para cada uno de los niveles.

En la subescala Ayuda se constató que los adolescentes de 10 a 15 años presentan una mejor percepción de ayuda escolar (46,7% y 36,9%) al encontrarse en su mayoría en los niveles alto y medio. No obstante los adolescentes de 15 a 18 años también presentan una buena percepción de ayuda escolar, aunque en mejor porcentaje que los adolescentes de 10 a 15 años.

En la subescala Afiliación se evidenció que los adolescentes de las dos edades analizadas presentan similitud al encontrarse en su mayoría en los niveles alto y medio de afiliación escolar, es decir, que más de la mitad de los adolescentes tiene disposición de ayuda entre iguales para realizar trabajos en equipo.

En la escala AUTOREALIZACIÓN subescala de Tarea se reflejó una similitud en los resultados en las dos edades, respecto a dar poca importancia a la terminación de las tareas programadas por el profesor, siendo los adolescentes de 15 a 18 años quienes menos importancia le dan. Así mismo se encontró que la mayoría de la muestra en las dos edades se encuentran en los niveles medio y bajo de la subescala de tarea.

En la subescala de Competitividad escolar analizada desde el rango de edad. Se evidenció una relación directa entre las dos edades, en donde la mayoría de los

adolescentes se encuentra en los niveles medio y bajo de competitividad, indicando la baja importancia que dan los adolescentes por alcanzar buenas y altas calificaciones.

Referente a la subescala Organización se demostró que existe una similitud en las dos edades al ubicarse la mayoría de la muestra en el nivel de baja organización escolar, es decir, la poca importancia que le dan los adolescentes a la presentación y organización de sus trabajos escolares, por otro lado se certificó que ningún adolescente de 10 a 15 años siente alta organización, situación similar a la presentada en el análisis en cuanto al grado escolar.

Para la subescala claridad se encontró que los dos grupos de edades presentan una similitud al encontrarse en los niveles medio y bajo de claridad, lo que indica que la mayoría de los adolescentes no dan la suficiente importancia al seguimiento y cumplimiento de las normas escolares.

En relación con la subescala de Control se constató que son los adolescentes en las edades de 15 a los 18 años quienes tienen menor percepción de control por parte del docente y la institución educativa, es importante mencionar que la mayoría de la muestra tiene bajo nivel de control, es decir, que no sienten control estricto por parte de los profesores para cumplir a cabalidad las normas establecidas y la penalización correspondiente.

Para la escala de CAMBIO subescala Innovación se encontró que los estudiantes que perciben una menor innovación educativa son los de 15 a 18 años, en otras palabras sienten que sus clases y el contexto escolar es siempre el mismo que tradicionalmente se ha empleado.

En relación a los datos obtenidos en esta variable se puede establecer que la mayoría de los adolescentes presentan un bajo nivel de implicación escolar, es

decir la importancia e interés que tienen por la clase y las actividades planteadas en el contexto escolar.

Basados en la revisión de los datos se estableció relación directa de la edad en cuanto al grado escolar cursado por los adolescentes, obteniendo datos similares en cada una de las subescalas de la prueba.

4.2.4 Análisis CES, variable estrato social. Por último se analizó la convivencia escolar en cuanto al estrato social de los participantes, para ello se distribuyeron 4 grupos de estratos (1, 2, 3,4) sin embargo, para este análisis solo se tomaron los datos referentes a los estratos socioeconómicos 2 y 3 ya que la muestra de los estratos 1 y 4 no son representativas (1 y 10 respectivamente) los resultados encontrados fueron los siguientes:

Tabla 18. Distribución de puntuaciones CES, Estrato.

ESCALA	SUBESCALA	NIVEL	E2	E3
			%	%
RELACIONES	1. Implicación	Alto	0.0	27.
		Medio	21.7	17.4
		Bajo	78.2	79.8
	2. Ayuda	Alto	60.8	38.5
		Medio	30.4	34.8
		Bajo	8.6	26.6
	3. Afiliación	Alto	47.3	41.2
		Medio	34.7	32.1
		Bajo	17.3	26.6
AUTOREALIZACIÓN	4. Tarea	Alto	26.0	21.1
		Medio	39.1	33.9
		Bajo	34.7	44.9
	5. Competitividad	Alto	17.3	25.6
		Medio	47.8	39.7
		Bajo	34.7	34.8
	6. Organización	Alto	4.3	2.7

ESCALA	SUBESCALA	NIVEL	E2	E3
			%	%
ESTABILIDAD		Medio	17.3	20.1
		Bajo	78.2	77.0
		Alto	30.4	30.2
	7. Claridad	Medio	26.0	39.4
		Bajo	43.4	30.2
		Alto	13.0	11.0
	8. Control	Medio	13.0	37.6
		Bajo	73.9	51.3
		Alto	34.7	29.3
CAMBIO	9. Innovación	Medio	34.7	37.6
		Bajo	30.4	33.2
		Alto	34.7	37.6

De acuerdo a la tabla 18 (distribución de puntuaciones CES, estrato) se encontró que referente a la escala RELACIONES subescala Implicación, la mayoría de adolescentes de los dos estratos sociales analizados tienen una baja implicación escolar, es decir, en su mayoría muestran desinterés por las actividades de la clase y el disfrute en el ambiente escolar es muy poco.

En la subescala Ayuda los estudiantes del estrato socioeconómico 2 son quienes perciben mejor ayuda escolar (60,8%) por parte de los docentes, lo que quiere decir, que perciben un alto compromiso de los profesores en cuanto a las relaciones de ayuda, docente-estudiante.

La Afiliación escolar es uno de los pocas subescalas en donde la mayoría de los adolescentes se encuentran ubicados en los niveles alto y medio, en este sentido se puede establecer que los adolescentes sienten una mejor relación escolar cuando se permite el trabajo en equipo, conocerse con sus compañeros y disfrutar el trabajo.

Referente a la escala AUTOREALIZACIÓN la mayoría de los adolescentes se encuentran en los niveles medio y bajo para las subescalas de Tarea y Competitividad escolar, lo que indica, que más de la mitad de la muestra no da importancia a la resolución de las tareas escolares que el docente programa para cada una de las asignaturas, y como resultado de esto el nivel de competencia por lograr buenas y altas calificaciones es poca en el aula de clase.

Por otro lado en la escala ESTABILIDAD subescala Organización se determinó que la mayoría de la muestra de los dos estratos socioeconómicos presentan un nivel bajo de organización escolar (77% y 78,2%), demostrando la poca importancia que le dan los adolescentes al orden y organización de su institución educativa y las actividades que en ella se programan.

En el análisis de la subescala Claridad la muestra en su mayoría se ubica en los niveles medio (26% y 39,4) y bajo (43,4% y 30,2), siendo los adolescentes del estrato 2 quienes presentan menor claridad en cuanto al reconocimiento y cumplimiento de las normas establecidas en la institución, estos porcentajes nos indican que más del 50% de los adolescentes no tienen claro cuáles son las normas institucionales y de la clase aspecto muy importante en la convivencia escolar ya que conocer las normas influye en el orden y la armonía en el aula.

En cuanto a la subescala Control se constató que los adolescentes del estrato 2 en su mayoría (73,9%) tienen bajo nivel de control escolar, lo que significa que los adolescentes tienen la percepción de que los docentes no hacen cumplir las normas institucionales. Los adolescentes del estrato socioeconómico 3 se encuentran en su mayoría en los niveles medio y bajo de control escolar.

Por último en la escala de CAMBIO subescala de Innovación para los estratos analizados se encontró que la muestra presenta un porcentaje similar al ubicarse en los niveles medio y bajo de innovación escolar, lo que indica que los

adolescentes no perciben cambios en técnicas educativas implementadas en la clase y en la institución educativa.

Teniendo en cuenta los datos anteriormente mencionados, se estableció que la mayoría de los adolescentes no se sienten implicados con su institución educativa, generando falta de compromiso escolar, situación que desencadena los bajos niveles en las escalas: ayuda, tarea, competitividad, organización, claridad y control, ya que si los adolescentes no se sienten implicados con la institución y con el proceso educativo todos los demás factores se verán afectados, en cuanto al análisis del estrato socioeconómico no se encontró diferencias significativas con las variables grado escolar y edad de los adolescentes.

4.3 RELACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTOPERCIBIDA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia escolar en el aula y la inteligencia emocional en adolescentes son sin lugar a dudas dos temas fundamentales en la construcción de ciudadanía y formación integral de los estudiantes. En este apartado se describirá brevemente la relación de la inteligencia emocional autopercebida y la convivencia escolar encontrada en la presente investigación de acuerdo al análisis de los datos.

Se determinó que existe una relación entre los tres componentes de la inteligencia emocional autopercebida y algunas de las escalas del CES; en primer lugar encontramos la escala de RELACIONES; esta escala hace referencia a la calidad de relaciones que se dan en el ambiente escolar, contiene las subescalas de Implicación, Ayuda y Afiliación escolar, por su sentido interpersonal es la que mayor relación tiene con la inteligencia emocional autopercebida.

Para la subescala de Implicación se encontró que la desmotivación y el desinterés académico afecta, especialmente, a los resultados escolares y, en consecuencia, a la autoestima, la competencia social y la adaptación personal, así como, a la atención emocional que tienen los adolescentes en el contexto educativo. La falta de Implicación y compromiso escolar, se convierte en una actitud negativa frente al aprendizaje, los profesores, los compañeros y la institución educativa, aspectos que afectan considerablemente la convivencia pacífica en el aula.

La subescala de Ayuda, hace referencia, a la ayuda que perciben los estudiantes por parte de su profesor, en este nivel no podemos desconocer que la inteligencia emocional es un aspecto que no solo deben desarrollar los estudiantes sino también los docentes, en este sentido, los estudiantes practican diariamente la habilidad de percepción emocional (capacidad de identificar, valorar y expresar las emociones de uno mismo, a través del lenguaje) tras las miradas y sentimientos que refleja el profesor, así mismo, en clase, éste hace uso de la percepción emocional para observar los sentimientos y emociones de sus estudiantes, estableciendo así, la siguiente relación: a mayor percepción emocional mayor percepción de ayuda escolar. Dicha relación permite que el clima escolar sea adecuado y que se genere en él, un clima de confianza.

La última subescala es la de Afiliación escolar, en la cual, la mayoría de la muestra, presentó calificaciones adecuadas, se constató que los adolescentes con una adecuada; atención, claridad y regulación emocional son más capaces de establecer y mantener mejor afiliación escolar, es decir, mejores relaciones interpersonales y mayor capacidad de trabajo en equipo. Esta habilidad, ayuda al mejoramiento de la convivencia escolar, ya que la regulación emocional contribuye a que se superen etapas de estrés que generalmente se presentan en el trabajo interpersonal.

Otra relación encontrada entre inteligencia emocional autopercibida y el CES fue respecto a la escala de ESTABILIDAD, en esta escala se determinó que la mayoría de la muestra, tiene desconocimiento de las normas de la clase y de la institución que provocan conductas de indisciplina, que representan un gran problema porque implica la pérdida de tiempo y produce mayor índice de fracaso escolar individual y grupal, y lo más importante, distancia emocionalmente a estudiantes y profesores, no conocer, o no tener la suficiente claridad en las normas escolares, genera en el estudiante confusión, y en el docente frustración.

Un componente de la inteligencia emocional, fundamental en esta escala y que tiene relación directa, es la regulación emocional ya que esta permite regular los estados emocionales en función de su utilidad, dicho de otro modo, los estudiantes que poseen mejores habilidades de regulación emocional, están más dispuestos a identificar, comprender y cumplir las normas institucionales, así como, a cambiar sus conductas si estas representan algo negativo.

Para finalizar no se evidenciaron diferencias significativas entre las variables estudiadas; género, grado escolar, edad y estrato socioeconómico en cuanto a la relación anteriormente mencionada.

5. PROPUESTA

La convivencia escolar actualmente es uno de los aspectos más importantes en la educación dada su relación directa con la construcción de ciudadanía, la educación a paso lento pero constante ha entendido que educar va mucho más allá de lo meramente académico y que para construir sociedad hay que formar integralmente al individuo.

Un desafío moderno y prometedor de la educación actual es educar tanto académica como emocionalmente.

Una de esas propuestas de formación integral es precisamente, la integración de la educación emocional al currículo académico ya que ésta es un proceso formativo, permanente, que busca potenciar y mejorar el desarrollo emocional como complemento inseparable del desarrollo cognitivo, así ambos factores se constituyen como esenciales para el desarrollo integral.

La educación emocional se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, con la finalidad de mejorar el bienestar y calidad de vida personal y social.

En nuestro país, los estándares en competencias ciudadanas emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, han inducido al trabajo emocional desde el conocimiento y desarrollo de las competencias emocionales las cuales han sido

definidas como “las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás”⁷⁵

Sin embargo, a nuestro parecer, nos hemos quedado únicamente en la instrucción verbal de estos contenidos, situación que no promueve el conocimiento y desarrollo emocional. Desde nuestro punto de vista, es muy importante enseñar a niños, niñas y adolescentes programas de Inteligencia Emocional, que explícitamente contengan y mejoren las habilidades emocionales basados en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás.

Por ello y a favor de promover el desarrollo de la inteligencia emocional auto percibida que es la conciencia de los propios estados internos, recursos e intuiciones y los efectos que éstas tienen sobre nuestro estado físico, comportamiento y pensamiento, basados en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones y teniendo en cuenta los resultados de la fase I cuantitativa entre los que se destacan: que son los estudiantes del grado séptimo quienes deben mejorar más su reparación emocional y quienes necesitan prestar más atención a sus emociones, así como, que la mayoría de la muestra tiene baja implicación escolar, baja innovación pedagógica y poco control escolar; se diseñó la siguiente propuesta de intervención pedagógica en el aula de clase 8-02 en donde se desarrollaron 8 talleres prácticos y dinámicos acerca de la inteligencia emocional autopercebida y el teatro en el aula que como producto final presentó la representación de la obra de teatro postdata.

Para lograr el resultado esperado se contó con el apoyo de las directivas de la institución educativa Roberto García Peña quienes brindaron los espacios necesarios para desarrollar el proyecto de intervención, así mismo, la propuesta

⁷⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2003, p,13

se basó en los estándares de lengua castellana y competencias ciudadanas enfocados en el desarrollo de las competencias emocionales.

En este sentido se incluyeron los siguientes criterios pedagógicos para la realización de la propuesta:

- La metodología empleada fue el desarrollo de talleres en trabajo cooperativo, poniendo en práctica la teoría planteada por Ezequiel Ander Egg.
- Se desarrolló desde el enfoque de la pedagogía activa.
- Partió de un problema real de la educación actual.
- Se fundamentó y se apoyó en los estándares básicos de lengua castellana y competencias ciudadanas.
- Se realizó transversalización de las áreas y se innovó en su vinculación.

Y se trabajaron los siguientes contenidos propuestos por Bisquerra Rafael para el desarrollo de la educación emocional:

- **Dinámica de grupos:** se trabajaron en todas las sesiones de la propuesta y buscaron mejorar el factor de afiliación y ayuda subescalas de la convivencia escolar.
- **Negociar soluciones:** Se buscó la prevención de conflictos, así como la solución de los mismos.
- **Conexión personal:** los estudiantes se sintieron vinculados en todo el proceso con las docentes, esta vinculación permitió la conexión personal y reconocimiento propio de las emociones.
- **Análisis social:** a través de la representación de la obra seleccionada los estudiantes lograron detectar y tener una visión de los sentimientos, motivaciones y preocupaciones de los demás, y así ayudar a intimar y mantener buenas relaciones interpersonales.

- **Introspección:** ejercicios de desinhibición, y la habilidad de reconocer sus propias emociones; mejoramiento de la atención y claridad emocional.
- **Relajación:** la propuesta permitió que los estudiantes estuvieran en un estado anímico relajado y motivado, despreocupados por la evaluación cuantitativa.
- **entrenamiento de habilidades:** en este sentido se desarrolló el trabajo emocional resaltando las habilidades emocionales, basados en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones.
- **role playing:** este trabajo permitió la vinculación del área de lengua castellana y educación emocional, así como, la integración de la estrategia de técnicas teatrales.

Esta propuesta se enfocó en el mejoramiento de la inteligencia emocional y convivencia escolar por medio de la obra de teatro “POSDATA” que se presenta a continuación:

POSDATA⁷⁶ es una obra de teatro que ponen en escena los propios alumnos para representar diferentes realidades que se generan alrededor de una situación de acoso escolar.

El acoso escolar es un fenómeno que está presente en todos los centros educativos de una manera más o menos notoria; desde episodios ocasionales que apuntan a un alumno o a otro, hasta situaciones más graves y consolidadas en el tiempo que devienen verdaderos procesos de victimización.

En cualquier caso suponen un deterioro del clima de convivencia y en los casos más graves pueden afectar el desarrollo y el ajuste psicosocial del alumnado implicado, y no solo eso, sino que también afectan a los espectadores que no han participado directamente en ellas, produciendo una insensibilización hacia la

⁷⁶ BISQUERRA Rafael, COLAU Carlos y COLAU Pablo, Prevención del acoso escolar con educación emocional, Desclee de brouwer.2014.

violencia y un deterioro moral. Todo esto incide además en el bienestar de la comunidad educativa y supone una fuente no desdeñable de estrés para el profesorado. Afrontar estas situaciones es una tarea compleja que requiere una estrategia planificada así como la implicación de alumnos, padres y profesores en un marco más amplio dentro de un Plan General de Convivencia.

POSDATA es una obra de teatro muy apropiada para reflexionar con los estudiantes sobre sus propias ideas, vivencias, creencias, etc., en torno a sus relaciones con los compañeros. La dramatización se ha mostrado como un instrumento muy útil por el grado de participación que provoca en los estudiantes. En la cronología sobre acoso escolar, los estudios empezaron centrándose en las características y motivaciones del agresor. Después el objeto de análisis se desplaza hacia la víctima; se trata de determinar los factores que la hacen vulnerable.

Actualmente se hace énfasis en el entorno, entendido que el contexto en el que se producen las agresiones representa el prisma a través del cual debemos contemplar el fenómeno: una situación de abuso no tiene lugar si no existe un entorno que lo tolera y que a veces incluso fomenta.

En este sentido el trabajo que nos propone la obra POSDATA adquiere un gran interés, pues trata de propiciar la reflexión del grupo y el papel que desempeña cada uno de sus integrantes en una situación de acoso, sin que aparezcan los personajes protagonistas del agresor y la víctima dejándolos vacíos para que cada alumno y alumna pueda llenar con experiencias de su contextos inmediato.

Es indispensable tener en cuenta que el acoso escolar es un fenómeno complejo que es preciso abordar con prudencia al mismo tiempo que con decisión. Por ello sería arriesgado intentar afrontar situaciones consolidadas de acoso sin un análisis previo y un compromiso claro de la comunidad educativa, en el bien

entendido que cada centro debe, como mejor conocedor de su realidad inmediata, plantearse unos objetivos realistas y reflexionar colectivamente sobre el proceso a seguir.

5.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

El colegio Roberto García Peña es una institución oficial de carácter mixto, ubicado en el municipio de San Juan de Girón que presta los servicios en preescolar, básica primaria y básica secundaria.

MISIÓN Y VISIÓN

El Colegio Roberto García Peña cuenta con una misión, visión que permite identificar el propósito educativo de este establecimiento, además de esto, se caracteriza el perfil del estudiante que pretende formar en este colegio. Un conjunto integral de elementos que van de la mano a la formación de personas con capacidad de desarrollar competencias académicas y ciudadanas

- **Misión**

Somos el Colegio Roberto García Peña, una institución educativa de carácter oficial ubicada en el municipio de San Juan de Girón, ofrecemos los niveles de preescolar, básica y media con especialidad comercial. Propondemos a la formación de personas integrales con capacidad de desarrollar competencias académicas y ciudadanas (personales y sociales) que apoyadas con el uso de las TIC's y en convenio con otras instituciones que le permitan desenvolverse con responsabilidad en la continuidad de sus estudios superiores, en el mundo del trabajo y mejoramiento de la calidad de vida humana.

- **Visión**

En el 2015, nos vemos como una institución educativa certificada en Gestión de calidad, en uso de las TIC's, líder en la formación de personas integrales mediante la aplicación de estrategias significativas que contribuyan a la construcción de competencias académicas y ciudadanas (personales y sociales) para el mejoramiento de su calidad de vida y el de la sociedad.

Para la institución se inicia un nuevo desafío como parte del proceso de formación de los ciudadanos que a ella acceden, por lo tanto debe asegurar, la construcción de conceptos, competencias, actitudes y valores, el desarrollo de la creatividad y de las habilidades cognitivas y metacognitivas que le permitan prepararse para el desenvolvimiento con responsabilidad en el mundo del trabajo y en la continuación de sus estudios superiores, y así alcanzar su proyecto de vida con miras a mejorar las condiciones y calidad de, y para una vida más humana.

5.1.1 Características de la población. La población con la que se llevó a cabo la fase de aplicación de la propuesta de intervención en el aula son jóvenes estudiantes del colegio Roberto García Peña del grado octavo.

El grado 8-02 está compuesto por 32 estudiantes de los cuales 17 son mujeres y 15 son hombres entre los 12 y 16 años de edad provenientes en su gran mayoría de los estratos socioeconómicos 1 y 2 del municipio San Juan de Girón.

El grupo presenta varias características tales como: diferencias en sus ritmos de aprendizaje, situaciones de conducta particulares de cada género, situaciones de violencia intrafamiliar, y familias disfuncionales, también como característica del grupo podemos evidenciar que se presentan conflictos internos entre estudiantes y poco trabajo en equipo, que no contribuyen a la armonía grupal.

5.2 CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Estas categorías son la estructura básica del plan de intervención, las cuales facilitan la organización y posterior sistematización y análisis de los datos, dichas categorías surgen del análisis del marco teórico y los resultados de la fase I.

Tabla 19. Categorización de la información

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	TALLERES CORRESPONDIENTES
1. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCION EDUCATIVA	ESCALAS DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR. CES Sub escalas: <ul style="list-style-type: none"> • Implicación • Ayuda • Afiliación • Tarea • Competitividad • Organización • Claridad • Control • Innovación 	1, 8
2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR	DEFINICIÓN COMPONENTE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTO PERCIBIDA <ul style="list-style-type: none"> • Atención • Claridad • Reparación 	1, 2, 4, 6
3. USO DIDACTICO DEL TEATRO COMO ESTRATEGIA FORTALECEDORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	EL TEATRO <ul style="list-style-type: none"> • Representación de obra teatral • La lectura reflexiva • Lenguaje como capacidad que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. • Trabajo en equipo 	3, 5, 8

5.2.1 Categorización de los talleres

Tabla 20 Categorización de los talleres

TALLERES	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	TEMÁTICA
<p>TALLER 1: Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.</p>	<p>LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR</p> <p>LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCION EDUCATIVA</p>	<p>DEFINICIÓN COMPONENTE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTO PERCIBIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> Atención <p>ESCALAS DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR. CES</p> <ul style="list-style-type: none"> Afiliación Implicación Ayuda 	<p>COMPETENCIAS CIUDADANAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Emociones propias y las de los demás Pensamiento y decisiones colectivas <p>ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Guía escrita Trabajo en equipo – roll play
<p>TALLER 2: Dramatización, sensibilización y desarrollo de posibilidades expresivas, desinhibición y espontaneidad.</p>	<p>USO DIDACTICO DEL TEATRO COMO ESTRATEGIA FORTALECEDORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</p>	<p>EL TEATRO</p> <ul style="list-style-type: none"> Lenguaje como capacidad que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar 	<p>LENGUA CASTELLANA</p> <ul style="list-style-type: none"> El teatro Proceso de comunicación <p>ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> Relajación Interpretación de sentimientos Trabajo en equipo Juego de roles Mesa redonda
<p>TALLER 3: Comprendo bien mis estados emocionales</p>	<p>LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR</p>	<p>DEFINICIÓN COMPONENTE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTO PERCIBIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> Claridad 	<p>COMPETENCIAS CIUDADANAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Claridad emocional Emociones en expresiones no verbales <p>ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA INTELIGENCIA</p>

TALLERES	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	TEMÁTICA
			EMOCIONAL <ul style="list-style-type: none"> • Foto galería • Lectura de imagen • Lectura de sentimientos y emociones en lenguaje no verbal
TALLER 4: Expresión y comunicación, lectura dicción, análisis y dinamización del texto.	USO DIDACTICO DEL TEATRO COMO ESTRATEGIA FORTALECEDORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCION EDUCATIVA	EL TEATRO <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje como capacidad que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar • Proceso de comunicación ESCALAS DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR. CES <ul style="list-style-type: none"> • Afiliación • Ayuda • Innovación 	LENGUA CASTELLANA <ul style="list-style-type: none"> • El teatro • Proceso de comunicación • Formas de expresión • Guion de la obra teatral • Sonorización de textos ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Confianza en los demás
TALLER 5: Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente.	LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR	DEFINICIÓN COMPONENTE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTO PERCIBIDA <ul style="list-style-type: none"> • Reparación 	COMPETENCIAS CIUDADANAS <ul style="list-style-type: none"> • Reparación de emociones propias • Pensamientos y emociones en la participación de decisiones colectivas. ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA INTELIGENCIA EMOCIONAL <ul style="list-style-type: none"> • Ponencia. ¿tu cómo te sientes? • Expresión de sentimientos • Trabajo grupal y dinámico
TALLER 6:	USO DIDACTICO DEL	EL TEATRO	LENGUA CASTELLANA

TALLERES	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	TEMÁTICA
Selección de actores para la representación dramática, reparto de papeles.	<p>TEATRO COMO ESTRATEGIA FORTALECEDORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</p> <p>LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCION EDUCATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representación de obra teatral • Trabajo en equipo <p>ESCALAS DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR. CES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afiliación • Claridad • Control 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de actores para la representación dramática <p>ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casting • Aceptación de papeles
TALLER 7: Ensayos preliminares obra de teatro para la convivencia escolar POSDATA	<p>USO DIDACTICO DEL TEATRO COMO ESTRATEGIA FORTALECEDORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</p> <p>LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCION EDUCATIVA</p>	<p>EL TEATRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representación de obra teatral • Trabajo en equipo <p>ESCALAS DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR. CES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afiliación • Claridad <p>Control</p>	<p>LENGUA CASTELLANA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obra de teatro para la convivencia escolar <p>ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relajación • Ensayos
TALLER 8: Representación de la obra teatral	<p>USO DIDACTICO DEL TEATRO COMO ESTRATEGIA FORTALECEDORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</p> <p>LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCION EDUCATIVA</p>	<p>EL TEATRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representación de obra teatral • Trabajo en equipo <p>ESCALAS DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR. CES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afiliación • Claridad • Control 	<p>LENGUA CASTELLANA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representación de la obra de teatro POSDATA <p>ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modificación de las emociones en el espectador

5.3 ESTRUCTURA GENERAL DE LA PROPUESTA

Nombre de la actividad: se asignó un nombre para cada uno de los talleres a desarrollarse en cada una de las sesiones, lo cual permitió identificar el aspecto de la inteligencia emocional que se trabajaría a fin de mejorar la convivencia escolar por medio de las técnicas teatrales.

Contenido: los contenidos seleccionados para cada una de las sesiones en las que se desarrolló este proyecto, se hicieron en relación a la temática de inteligencia emocional autopercebida, teatro y la realización de ejercicios y actividades a fin de contribuir a la unión del grupo por consiguiente una sana convivencia escolar.

Estándar: los estándares seleccionados para la realización de este proyecto fueron tomados del área de lengua castellana y ética y valores.

Objetivos: los objetivos planteados para este proyecto fueron establecidos en base a los estándares de lengua castellana y ética y valores en relación a las actividades planteadas para cada sesión a fin de obtener nuestro producto final la realización de la obra teatral “posdata”.

Actividades: las actividades y ejercicios planteados para cada clase fueron en relación al desarrollo de técnicas teatrales, fortalecimiento de la inteligencia emocional autopercebida y convivencia escolar.

Cierre: el cierre o conclusión de cada una de las sesiones permitió una reflexión en cuanto a los temas abordados, la recolección y calificación de las actividades escritas a fin de tener un seguimiento de los avances en los procesos.

5.4 DESCRIPCIÓN DE LOS TALLERES

5.4.1 Taller 1:

Nombre: “soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada”

Contenido: Inteligencia emocional autopercebida factor “ATENCIÓN”

Estándar:

- Identifico mis emociones ante personas o grupos que tienen intereses o gustos distintos a los míos y pienso como eso influye en mi trato hacia ellos.
- Analizo como mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en las decisiones colectivas.

Objetivos:

- Identifico y analizo mis emociones, les doy nombre y entiendo las emociones de los demás.
- Siento y expreso mis sentimientos de forma adecuada
- Identifico y supero emociones, como el resentimiento, para poder perdonar y reconciliarme con quienes he tenido conflictos.

Actividades:

VAMOS A DIBUJAR CARAS

Esta actividad consistió en dibujar en una hoja una serie de caras que reflejan las distintas emociones. Antes de empezar a dibujar se aprovechó para hablar de cómo se sentían cuando se encontraban de esa manera (miedo, alegría, tristeza

etc.). Sirvió también para pensar como ponemos la cara cuando sentimos esas emociones (la postura de la boca, la de los ojos si hay o no lágrimas, etc.) luego de esto cada estudiante roto su hoja con un compañero y este nombro las emociones dibujadas, finalmente cada estudiante recibió su hoja y evaluó la relación con las emociones dibujadas.

DOY NOMBRE A MIS EMOCIONES

Las docentes encargadas realizaron una intervención acerca de la inteligencia emocional y la importancia de dar nombre a las emociones en cada una de las situaciones y circunstancias de la vida recordando, que cada uno tiene emociones y sentimientos diferentes que en ocasiones son similares y por ende se debe entender y tolerar las emociones de los demás. Seguido de esto las docentes encargadas entregaron a cada estudiante una ficha de autoconocimiento de las emociones. Las frases que contenía la ficha ayudaron a desarrollar la autoconciencia emocional.

JUEGO ADIVINA QUIÉN

Para el desarrollo de esta actividad las docentes pidieron a los estudiantes hacerse en parejas, cada pareja escogió una ficha con el nombre de una emoción, seguido de esto, uno de los dos integrantes puso dicha ficha en su frente mientras su compañero hizo gestos y movimientos con su cuerpo para que sus compañeros adivinaran que emoción era.

Cierre:

Por último las docentes entregaron a cada estudiante una ficha de trabajo en casa en la cual debían inventar diálogos para cada uno de los niños, luego escribir una historia en donde se nombraran las emociones que reflejaban los niños de la imagen. Dicha ficha se calificó en la siguiente sesión.

5.4.2 Taller 2

Nombre: Dramatización sensibilización y desarrollo de posibilidades expresivas, desinhibición y espontaneidad.

Contenido: Dramatización sensibilización y desarrollo de posibilidades expresivas, desinhibición y espontaneidad.

Estándar:

- Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.
- Entiendo la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterizo en sus aspectos convencionales y arbitrarios.
- Explico el proceso de comunicación y doy cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.

Objetivos:

- Describo situaciones y acontecimientos vivenciales para fortalecer los valores que permiten una sana convivencia.
- Reconozco en el lenguaje oral fórmulas significativas de expresión, que se constituyen en el instrumento más eficaz para establecer relaciones interpersonales exitosas con sus compañeros y superiores
- me comunico utilizando los recursos de la expresión corporal.

Actividades:

CALENTAMIENTO

Las docentes iniciaron la clase realizando ejercicios de calentamiento y juegos de desinhibición, estas actividades fueron claves en el desarrollo del proyecto ya que

permitieron la toma de conciencia corporal y el desbloqueo físico y psicológico, este conocimiento corporal facilitó la correcta utilización del espacio, el tiempo, los objetos etc. Con la ayuda de estas actividades se creó un clima lúdico que permitió un trabajo posterior. En ella se estableció y favoreció el contacto con el aquí y ahora del lugar donde se realizó la clase, con los otros participantes y con el profesor. Por ello se inició con la actividad de desplazamiento: las docentes pidieron a los estudiantes organizar las sillas por el rededor del aula de clase para que el espacio quedara libre, después se pidió al grupo que explorara el espacio de trabajo a partir de diferentes formas de desplazamiento (caminar, correr, gatear, saltar, reptar, etc.).

Se realizó la variante *pisa pisuela*, donde se prestó atención en la creación de calidad de pisos (resbaladizo, nieve, barro, agua, brasas, etc.); camino normal, camino “como si” el piso fuera de arena; camino con pasos largos, camino “como si” cruzara un arroyo por las rocas; me desplazo con saltos, salto como si” el suelo quemara. “Como si” estuviese lloviendo fuerte; corro, corro “como si” bombardearan donde estoy; me arrastro, me arrastro “como si” el terreno estuviese lleno de alambrados.

LA MANO VIAJERA.

Terminados los ejercicios de desplazamiento las docentes pidieron a los estudiantes sentarse en el piso en una postura cómoda ocupando el espacio del aula de clase. Se cerraron los ojos, relajando especialmente las manos. Las profesoras sugirieron la imagen de que las manos estaban dormidas desde hace siglos y que con los primeros acordes de la música una de ellas se iría despertando. A lo largo del proceso se fue dando indicaciones sobre las acciones que debía realizar la mano, por ejemplo, desperezar los dedos, la muñeca, tocar el suelo, los vestidos, diferentes partes del cuerpo. Incorporar la otra mano. Después las manos comenzaron a explorar el espacio cercano, para poco a poco

ir desplazándose por toda la sala. Se insistió en que se tomara conciencia de todos los objetos o cuerpos que se encontraban durante el viaje.

LOS AUTOS LOCOS

Las docentes pidieron a los estudiantes en colectivo y simultáneo desplazarse por todo el salón, a la orden de las docentes debían inventar y abordar un determinado medio de transporte en forma individual, desde la más simple patineta hasta el más complejo de los camiones con acoplado. La velocidad y forma de desplazamiento lo determinaba el móvil que eligieran. Si se chocaban o se rozaban, debían ambos descomponer en cámara lenta su móvil hasta llegar a la posición de acostados. Luego se levantaban y componían un móvil diferente. En el caso en que no se chocaran solos el coordinador daba como consigna que aumentaran la velocidad o redujeran el espacio de tránsito, etc

JUEGO DE ROLES

Por último y para finalizar la sesión de clase se realizó la actividad juego de roles allí las docentes pidieron a los estudiantes sentarse en círculo en el piso, luego de esto pasaron y entregaron a los estudiantes un pequeño papel en donde encontraron un guion que debían interpretar, los estudiantes contaron con 5 minutos para la preparación de su personaje, ningún estudiante sabía el rol de los demás, pasados los 5 min las docentes pidieron a ciertos estudiantes realizar la interpretación del guion.

Cierre

Terminadas las representaciones realizadas por los estudiantes, las docentes iniciaron el análisis de la situación preguntando a los estudiantes ¿Cómo se sintieron? ¿Qué emociones afloran en la interpretación de situaciones de la vida cotidiana? ¿Qué se siente ponerse en el lugar de los demás? Con este conversatorio final se dio por finalizada la sesión de clase.

5.4.3 Taller 3

Nombre: “comprendo bien mis estados emocionales”

Contenido: Inteligencia emocional auto percibida factor “CLARIDAD”

Estándar:

- Identifico mis emociones ante personas o grupos que tienen intereses o gustos distintos a los míos y pienso como eso influye en mi trato hacia ellos.
- Analizo como mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en las decisiones colectivas.

Objetivos:

- Comprendo la importancia de conocer bien mis estados emocionales
- Identifico emociones en expresiones no verbales

Actividades:

IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES EN EXPRESIONES NO VERBALES

Las docentes encargadas dieron inicio a la sesión presentando a los estudiantes la fotogalería dispuesta para la actividad, en ella pudieron encontrar alrededor del aula de clase una serie de fotografías que reflejaron las emociones los estudiantes recibieron una ficha para su análisis y recorrieron el salón observando cada una de las imágenes resolviendo los siguientes interrogantes:

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

RECONOZCO MIS EMOCIONES

Finalizado el tiempo para la observación de las imágenes de la fotogalería las docentes pidieron a los estudiantes organizarse en filas, se entregó a cada uno una ficha de reconocimiento y aceptación de las propias emociones la cual resolvieron de manera individual y muy sincera.

Cierre:

Para finalizar la sesión se pidió a los estudiantes terminar el cuestionario en casa.

5.4.4 Taller 4

Nombre: Expresión y comunicación, lectura, dicción, análisis y dinamización del texto.

Contenido: Expresión y comunicación, lectura, dicción, análisis y dinamización del texto.

Estándar:

- Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.
- Entiendo la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterizo en sus aspectos convencionales y arbitrarios.
- explico el proceso de comunicación y doy cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.

Objetivos:

- Reconoce en el lenguaje oral fórmulas significativas de expresión, que se constituyen en el instrumento más eficaz para establecer relaciones interpersonales exitosas con sus compañeros y superiores.

- Leo y comprendo el guion de una obra y lo represento a través del juego de roles.

Actividades

SONORIZACIÓN DE TEXTOS

Las docentes explicaron a los estudiantes acerca de la sonorización de los textos *“Sonorizar un texto consiste en leerlo, decirlo o recitarlo de forma expresiva, y, además, en realizar una serie de efectos sonoros y corporales tendentes a subrayar y enfatizar el significado del mismo. Todos estos efectos se realizan, en un primer momento, sólo con la voz o con la ayuda de otras fuentes de sonido y, posteriormente, se le acompaña con movimiento corporal”*.

Finalizada la explicación, las docentes pidieron a ciertos estudiantes escogidos al azar realizar la lectura de una parte del guion con un tono neutro, en este momento las docentes explicaron la importancia de la dicción de cada una de las palabras para que el guion no pierda el sentido y todos pudieran comprender.

SOY UN PERSONAJE

En esta actividad las docentes encargaron a cada estudiante la sonorización de cierto personaje, que ayudado únicamente de los efectos sonoros de su voz intento darle vida al personaje.

En este punto los estudiantes debían leer el guion con efectos de sonorización de la voz.

Las docentes encargadas mostraron ejemplos de sonorización de la voz dependiendo de los estados emocionales de cada personaje y pidieron a los estudiantes integrarles características físicas, psicologías y emocionales del personaje a la sonorización de su voz.

Por último se realizó una improvisación de las propuestas expresivas es decir como el estudiante interpretó el personaje asignado y cómo este logró la conexión con la obra.

Cierre

Para finalizar la sesión de clase, las docentes invitaron a los estudiantes al casting que se realizaría en la próxima clase, cada estudiante debía preparar la interpretación del personaje con el que se sintiera más a gusto o creyera que personificaría mejor.

5.4.5 Taller 5

Nombre: “soy capaz de regular los estados emocionales correctamente”

Contenido: Inteligencia emocional autopercebida factor “REPARACIÓN”

Estándar:

- Identifico mis emociones ante personas o grupos que tienen intereses o gustos distintos a los míos y pienso como eso influye en mi trato hacia ellos.
- Analizo como mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en las decisiones colectivas.

Actividades:

PONENCIA Y ¿TU COMO TE SIENTES?

Las docentes iniciaron la clase pidiendo a los estudiantes que se organizaran en mesa redonda, seguido de esto leyeron una situación problema en donde los estudiantes expusieron las emociones que de ella se desprenden, esta actividad

se realizó en forma de foro se escogió un moderador y los demás estudiantes fueron los participantes.

Dicha actividad nos permitió analizar las emociones que afloran en una situación determinada, así como las posibles acciones que se llevarían a cabo sin controlar las emociones.

Finalizado el foro las docentes realizaron una intervención acerca de la regulación de las emociones y su importancia para mejorar la calidad de vida de todos.

Seguido de esto se entregó a cada estudiante una ficha en donde encontró el semáforo emocional y se explicó su importancia en el afrontamiento de las emociones

SILLAS CARGADA

Por último para finalizar la sesión las docentes y con el fin de normalizar comportamientos y situaciones donde han aflorado diferentes emociones y crear un clima agradable para reír y trabajar al contacto con los compañeros se pidió a los estudiantes sentarse en círculo hecho con sillas. Las docentes, iban haciendo una serie de afirmaciones (que se mueva el/la que alguna vez haya...), y las personas que hubieron alguna vez cumplido esa afirmación debían moverse hacia la derecha con una única prohibición: no se podían sentar en una silla vacía. Eso quiere decir que tenían que sentarse uno encima del otro, en una misma silla. Finalmente se dio por terminada la sesión de clase.

CIERRE:

Los estudiantes socializaron y comentaron como les parecieron las actividades desarrolladas seguido de esto se organiza el salón y se da por finalizada la sesión.

5.4.6 Taller 6

Nombre: Selección de actores para la representación dramática, reparto de papeles

Contenido: Selección de actores para la representación dramática, reparto de papeles.

Estándar:

- Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.
- Entiendo la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterizo en sus aspectos convencionales y arbitrarios.
- Explico el proceso de comunicación y doy cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.

Objetivos:

- Reconoce en el lenguaje oral fórmulas significativas de expresión, que se constituyen en el instrumento más eficaz para establecer relaciones interpersonales exitosas con sus compañeros y superiores

Actividades:

CASTING

Se dio inicio a la sesión de clase pidiendo a los estudiantes organizar el salón en mesa redonda, luego de esto las docentes pidieron a los estudiantes organizarse por grupos según el personaje seleccionado para realizar el casting, las docentes informaron a los estudiantes que se realizaría la selección de los personajes atendiendo a las características de interpretación de cada uno y no con aspectos

personales, se pidió a los grupos prepararse para la representación, las docentes encargadas y la docente titular fueron los jurados y a cada estudiante se le calificó con los mismos criterios expuestos en una rejilla de calificación, terminada la presentación de todos los estudiantes, los jurados dieron a conocer el nombre de los estudiantes seleccionados para la representación de la obra.

Cierre

Se asignó a los estudiantes que no fueron seleccionados para la dramatización en los comités de ESCENARIO, VESTUARIO, LOGISTICA ayudados por la docente iniciaron la planeación de la escenografía, vestuario y ambientación del espacio en donde se realizó la obra.

5.4.7 Taller 7

Nombre: Ensayos preliminares obra de teatro para la convivencia escolar posdata

Contenido: Ensayos preliminares obra de teatro para la convivencia escolar posdata.

Estándar:

- Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.
- Entiendo la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterizo en sus aspectos convencionales y arbitrarios.
- Explico el proceso de comunicación y doy cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.

Objetivos:

- Reconoce en el lenguaje oral fórmulas significativas de expresión, que se constituyen en el instrumento más eficaz para establecer relaciones interpersonales exitosas con sus compañeros y superiores.

Actividades:**CALENTAMIENTO**

Se inició la sesión pidiendo a todo el grupo realizar un círculo en el piso las docentes indicaron a los estudiantes girar para que todos quedaran de espaldas, allí el compañero que estaba atrás realizó un pequeño masaje en los hombros del compañero de adelante, luego giraron y regresaron el masaje recibido esta actividad se realizó con música para variar tiempos.

ENSAYOS

Las docentes pidieron a los actores prepararse para la representación, todo el grupo debía estar atento a la interpretación de la obra, prestando atención a los tiempos y roles de la obra, los demás compañeros podían si consideraban necesario hacer sugerencias a los actores.

Cierre

Por último se pidió a los grupos encargados de la escenografía preparar la presentación para sesión final.

5.4.8 Taller 8

Nombre: Presentación de la obra teatral "POSDATA"

5.5 ANALISIS DE RESULTADOS DE LOS TALLERES

a continuación se muestran las tablas de sistematización de la información basadas en las categorías generales

Tabla 21. Análisis de Resultados de los Talleres

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TALLER	ESTRATEGIA	EVIDENCIA
<p>LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCION EDUCATIVA</p>	<p>ESCALAS DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR. CES Sub escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implicación • Ayuda • Afiliación • Tarea • Competitividad • Organización • Claridad • Control • Innovación 	<p>TALLER 1: Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.</p>	<p>TRABAJO EN EQUIPO – ROLL PLAY Esta estrategia de trabajo en el aula, permitió desarrollar las sub escalas de clima escolar social de afiliación y ayuda ya que las actividades permitieron el trabajo en equipo, y la constante ayuda de orientación de las docentes.</p>	<p>Al iniciar el desarrollo del taller se evidenció apatía por el trabajo en grupo, situación que dificulta la afiliación e implicación escolar de los estudiantes en el proceso educativo. Una vez terminada la reflexión por parte de las docentes acerca de la importancia del trabajo en equipo los estudiantes estuvieron más dispuestos a trabajar colaborativamente.</p>
		<p>TALLER 4: Expresión y comunicación, lectura dicción, análisis y dinamización del texto.</p>	<p>TRABAJO EN EQUIPO Para el desarrollo de este taller las docentes determinaron con claridad las normas del trabajo en clase ya que era necesario tener un control y ayuda constante, este aspecto ayuda a los estudiantes a mejorar su convivencia escolar ya que tienen conocimiento y claridad de las normas que se deben tener en cuenta en el aula de clase</p> <p>CONFIANZA EN LOS DEMÁS Esta estrategia de trabajo en equipo y confianza en los compañeros se constituyó en un trabajo innovador ya que siempre se realizan los mismos trabajos teóricos en las diferentes clases.</p>	<p>Sonorización de los textos en trabajo en equipo. Allí las docentes encargadas mostraron ejemplos de sonorización de la voz dependiendo de los estados emocionales de cada uno, trabajando en colaboración tanto de sus compañeros como de sus docentes, en donde se hizo evidente la necesidad de ayuda que requieren los estudiantes para avanzar en la apropiación del conocimiento.</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TALLER	ESTRATEGIA	EVIDENCIA
		<p>TALLER 6: Selección de actores para la representación dramática, reparto de papeles.</p>	<p>CASTING Esta estrategia se llevó a cabo con el fin de que los estudiantes presentaran una dramatización del personaje con el que se sentían identificados, así como fortalecer su capacidad de regulación emocional al ser o no aceptado para la representación de la obra de teatro.</p> <p>ACEPTACIÓN DE PAPELES La afiliación e implicación escolar de los estudiantes ayudaron a los estudiantes a entender y aceptar los diferentes cargos establecidos para el cumplimiento de la tarea escolar, en este caso la representación de la obra.</p>	<p>La implicación escolar que los estudiantes tuvieron frente al trabajo realizado, permitió mejorar el compromiso de la tarea que tenían, en este caso preparar el casting para ser presentado a las docentes quienes seleccionarían los personajes de la obra. En donde la mayoría de los estudiantes presentó con éxito su tarea escolar.</p>
		<p>TALLER 7: Ensayos preliminares obra de teatro para la convivencia escolar POSDATA</p>	<p>RELAJACIÓN Los estudiantes se sentían implicados en esta actividad ya que se mostraron interesados, participando y disfrutando de la actividad que comprendía la relajación.</p> <p>ENSAYOS La afiliación y ayuda de los estudiantes les permitió poder realizar esta actividad ya que debían regular sus emociones y de los demás compañeros,</p>	<p>La ayuda, implicación y afiliación fueron los aspectos que los estudiantes tuvieron presentes para poder realizar los ensayos correspondientes para la representación de la obra de teatro POSDATA asumiendo su responsabilidad y entendiendo el grado de compromiso.</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TALLER	ESTRATEGIA	EVIDENCIA
			entendiendo que en estos se ensayos se podrían presentar equivocaciones e interrupciones.	
		TALLER 8: Representación de la obra teatral	MODIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL ESPECTADOR Esta estrategia permitió desarrollar en los estudiantes las sub escalas del clima escolar social organización, ayuda e implicación ya que se hizo la dramatización de la obra teatral POSDATA que permite la prevención del acoso escolar.	Esta estrategia se llevó a cabo en la dramatización de la obra la POSDATA frente a los estudiantes del grado sexto del colegio Roberto García Peña.
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR	DEFINICIÓN COMPONENTE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL AUTO PERCIBIDA <ul style="list-style-type: none"> • Atención • Claridad • Reparación 	TALLER 1: Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.	GUÍA ESCRITA A partir de la explicación por parte de las docentes acerca de la inteligencia emocional y la importancia de dar nombre a las emociones, los estudiantes desarrollaron la actividad que consistía en responder una ficha escrita. Este proceso de escritura les permitió a los estudiantes acerca de las emociones.	El desarrollo de esta guía escrita comprendía que los estudiantes debían reconocer y dar nombre a sus emociones teniendo en cuenta las diferentes situaciones que allí se presentaban.
		TALLER 3: Comprendo bien mis estados emocionales	FOTO GALERÍA Esta estrategia permitió que los estudiantes pudieran comprender las emociones, no solo propias si no también la de los demás.	La atención y claridad emocional le permitieron a los estudiantes comprender los estados emocionales que se reflejaban en las diferentes fotografías que se utilizaron para la foto galería.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TALLER	ESTRATEGIA	EVIDENCIA
			<p>LECTURA DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES EN LENGUAJE NO VERBAL En esta estrategia los estudiantes lograron poner en práctica el factor claridad emocional con el cual pudieron etiquetar y nombrar las emociones que manifestaban los protagonistas de las imágenes y así reconocer que expresaban cada una y en qué situación se encontraban.</p>	
		<p>TALLER 5: Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente.</p>	<p>PONENCIA. ¿TU CÓMO TE SIENTES? Esta estrategia implementada en el aula de clase se hizo con el fin de que los estudiantes respondieran con emociones al leer diferentes situaciones problemas, es decir, cómo reaccionarían frente a cada situación planteada.</p> <p>EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS La atención, claridad y reparación emocional les permitieron a los estudiantes identificar sus emociones frente a las situaciones problemas que se planteaban.</p> <p>TRABAJO GRUPAL Y</p>	<p>La inteligencia emocional y los factores que lo comprenden fueron claves en estas actividades ya que con ellos los estudiantes pudieron reconocer sus emociones y la forma en como actuarían en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TALLER	ESTRATEGIA	EVIDENCIA
			<p>DINÁMICO Esta actividad puesta en marcha constituyo en un trabajo innovador donde la finalidad era calmar las emociones que se avivaron en la actividad anterior.</p>	
<p>USO DIDACTICO DEL TEATRO COMO ESTRATEGIA FORTALECEDORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</p>	<p>EL TEATRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representación de obra teatral • La lectura reflexiva • Lenguaje como capacidad que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. • Trabajo en equipo 	<p>TALLER 4: Expresión y comunicación, lectura dicción, análisis y dinamización del texto.</p>	<p>TRABAJO EN EQUIPO Esta estrategia implica en los estudiantes regular sus emociones y poder entender la de los demás en el momento de tomar decisiones y llevarlas a cabo.</p> <p>CONFIANZA EN LOS DEMÁS Esta actividad constituyo en poner en práctica lo aprendido durante los talleres anteriores para así poder llegar al punto del éxito grupal.</p>	<p>Trabajo en quipo para poder llevar a cabo la dramatización de la obra POSDATA para prevenir la violencia escolar.</p>
		<p>TALLER 6: Selección de actores para la representación dramática, reparto de papeles.</p>	<p>CASTING La atención, claridad y regulación emocional en esta actividad jugo u papel importante ya que los estudiantes siendo capaces de manejar sus emociones podían comprender la respuesta positiva o negativa que le dieron las docentes encargadas.</p> <p>ACEPTACIÓN DE PAPELES La capacidad de los estudiantes de entender y comprender las tareas encargadas se debe a la</p>	<p>Selección de los actores para la dramatización de la obra POSDATA.</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TALLER	ESTRATEGIA	EVIDENCIA
			regulación emocional que hicieron los estudiantes al aceptar sus cargos en la dramatización de la obra de teatro.	
		TALLER 7: Ensayos preliminares obra de teatro para la convivencia escolar POSDATA	RELAJACIÓN Esta estrategia permitió a los estudiantes ser capaces de regular sus estados emocionales correctamente y reflexionar sobre los mismos. ENSAYOS En estos ensayos los estudiantes al presentarse interrupciones y equivocaciones tuvieron que regular sus emociones así como prestarle atención a los aspectos positivos que se presentaban durante las actividades.	Ensayos para la representación de la obra POSDATA frente a la comunidad educativa para la prevención del acoso escolar.
		TALLER 8: Representación de la obra teatral POSDATA.	MODIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL ESPECTADOR Esta estrategia permitió desarrollar en los estudiantes los tres factores de la inteligencia emocional, atención, claridad y reparación ya que a la hora de realizar la dramatización de la obra debían tener claro la situación donde se encuentran inmersos.	Presentación y dramatización de la obra la POSDATA frente a los estudiantes del grado sexto del colegio Roberto García Peña.

5.5.1 Taller 1: Inteligencia Emocional Factor Atención: “Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada”. Para iniciar con el desarrollo de la propuesta, se presentó a los estudiantes del grado 8-02 el ¿Por qué? Y el ¿para qué? de la propuesta con el fin de que los estudiantes sabiendo que era lo que se iba a desarrollar se motivaran más en el desarrollo y encontraran sentido al trabajo que se pretendía realizar, seguido de esto las docentes preguntaron a los estudiantes ¿cómo se sienten cuándo tienen miedo, rabia?, en esta primera pregunta los estudiantes dijeron que las respuestas eran obvias: *“si sentían miedo se sentían con miedo, si sentían rabia con rabia”*, circunstancia que permitió a las docentes realizar la aclaración acerca de las emociones en donde se explicó, en qué consistía prestar atención a las emociones dejando de lado lo obvio y prestando un poco más de atención a las verdaderas emociones sentidas en diferentes situaciones.

De esta manera el taller se podría clasificar en dos secciones: definición de la inteligencia emocional autopercebida y el reconocimiento de las emociones propias y las de los demás.

Terminada la reflexión por parte de los estudiantes, las docentes entregaron una ficha de trabajo en donde indicaciones tales como: *soy una persona feliz cuando.....* Permitieron a los estudiantes tener conciencia propia y eficaz de las verdaderas emociones que se sienten en diferentes circunstancias.

Las respuestas permitieron evidenciar que los estudiantes prestaron mayor atención en decir las emociones que sentían, ya que debían escribir cuales eran esas emociones, recordemos aquí, que el proceso de escritura requiere de niveles de pensamiento más avanzados que los propiamente verbales. A continuación se muestran ejemplos de dos estudiantes seleccionados aleatoriamente.

Ilustración 3. Taller 1

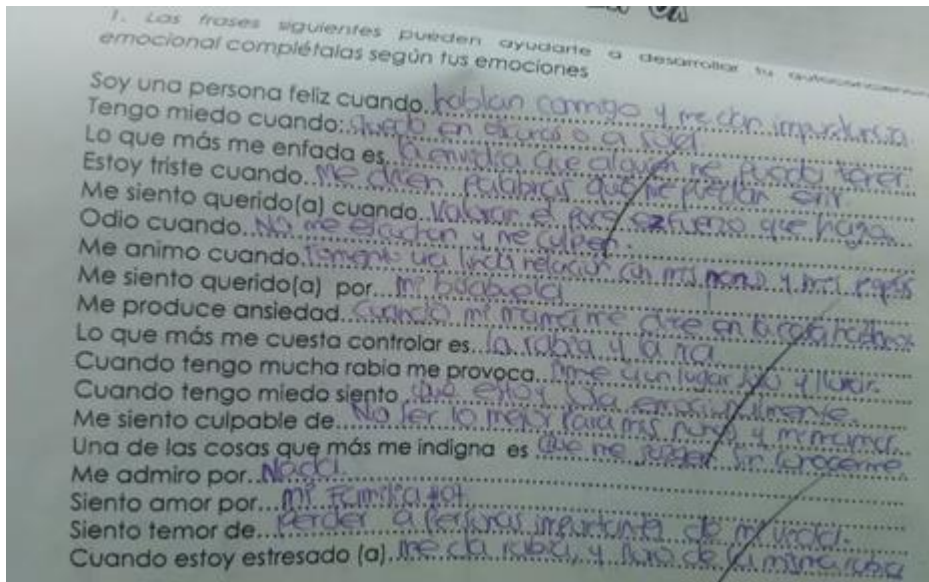
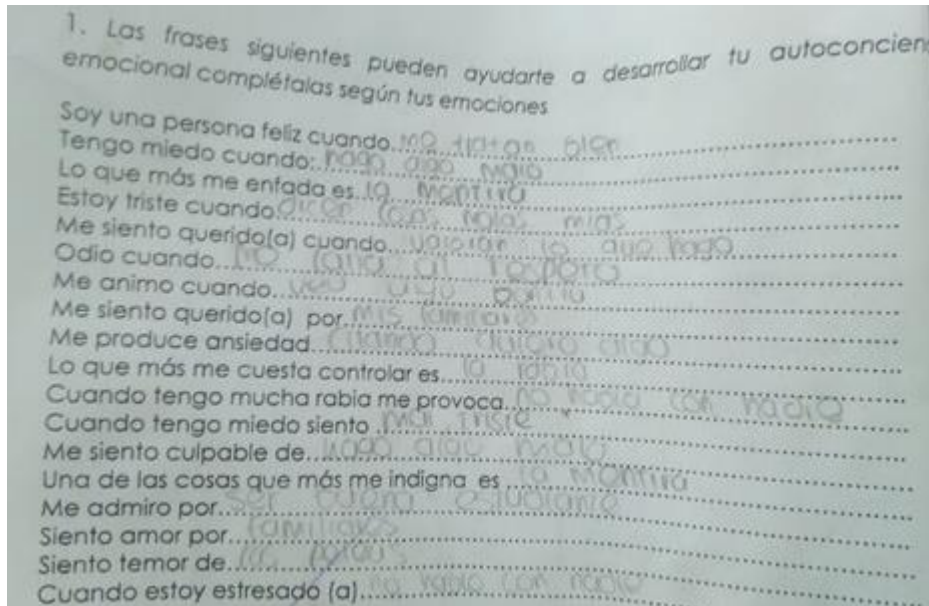


Ilustración 4 taller 1 E2



Las respuestas de la mayoría de los estudiantes son similares a las presentadas en las imágenes anteriores, allí se puede determinar que los estudiantes

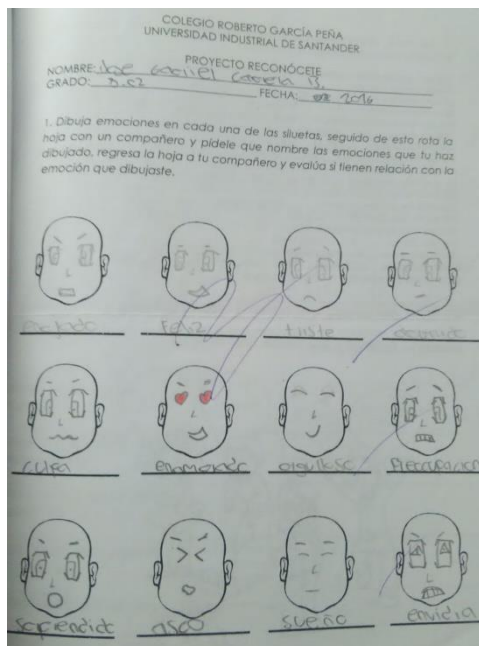
identificaron más fácilmente las emociones cuando se realiza una reflexión sobre estas.

Como última actividad se realizó el juego adivina quién en esta actividad se les pidió a los estudiantes trabajar en grupos de trabajo cooperativo, seleccionados por las docentes, al principio los estudiantes se mostraron apáticos, pero después de las reflexiones de las docentes acerca del trabajo, estuvieron más dispuestos a trabajar en el grupo asignado.

Al finalizar el taller se logró alcanzar el objetivo planteado que en este caso era: poder identificar y analizar las propias emociones dándoles nombre propio.

En la siguiente imagen se evidencia el reconocimiento de las emociones por parte de los estudiantes

Ilustración 5 taller 1 E3



En este taller se concluyó que es importante enseñar a prestar mayor atención a las emociones, ya que es la autoconciencia el eje básico de la inteligencia

emocional, por cuanto la toma de conciencia de nuestros estados emocionales es el punto de partida para otras habilidades de la inteligencia emocional como el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales, es decir, la inteligencia emocional en adolescentes es algo que se puede enseñar y mejorar cada día.

5.5.2 Taller 2: Dramatización sensibilización y desarrollo de posibilidades expresivas, desinhibición y espontaneidad.”. Para desarrollar este taller se inició con la actividad de calentamiento, en esta actividad, se evidenció que la mayoría de los estudiantes sentía vergüenza de realizar las actividades; de moverse, de bailar y de brincar delante de los demás, una vez las docentes crearon un clima de confianza explicando que estas actividades eran para disfrutar y conocerse como grupo y nada tenían que ver con notas y calificaciones, las actitudes de los estudiantes cambiaron, iniciaron el calentamiento riéndose y desarrollando posibilidades de expresión y espontaneidad básicas para el desarrollo de las demás actividades.(ver anexo E)

Como segunda actividad se realizó el juego de la mano viajera, en donde la mayoría de los estudiantes sintió malestar al tener que estar en silencio y quietud durante varios minutos, finalizado este ejercicio de control, se llevó a cabo la actividad de juego de roles, en esta actividad los estudiantes se mostraron bastante motivados, pero al mismo tiempo bastante nerviosos, pues a pesar de conocer a sus compañeros sentían vergüenza de exponerse al público a sus críticas y burlas que es generalmente lo que expresan los adolescentes en estas situaciones.

Para crear un clima de confianza las docentes pidieron recordar a los estudiantes que era el teatro, algunas de las respuestas de los estudiantes fueron las siguientes:

E1: teatro es actuar, y reírse

E2: es como la televisión pero no se grava

Basados en la construcción general por parte de los estudiantes, las docentes intervinieron recordando, que en el teatro como en la vida cotidiana se sienten emociones y sentimientos que pueden o no ser los nuestros y que esto no debe afectar lo que realmente sentimos, en este sentido los estudiantes se sintieron más tranquilos para realizar la actividad ya que fueron conscientes de la importancia de respetar al otro en su interpretación del juego de roles.(ver anexo E)

Finalmente se evidenció el cumplimiento del objetivo planeado: reconocer en el lenguaje oral fórmulas significativas de expresión, que se constituyen en el instrumento más eficaz para establecer relaciones interpersonales exitosas con sus compañeros y superiores.

Es importante mencionar que con el cumplimiento de este objetivo se evidencia la vinculación de las dos áreas trabajadas en el desarrollo del proyecto; lengua castellana y competencias ciudadanas, desde un enfoque innovador trabajando contenidos de las dos áreas pero de una manera creativa e innovadora.

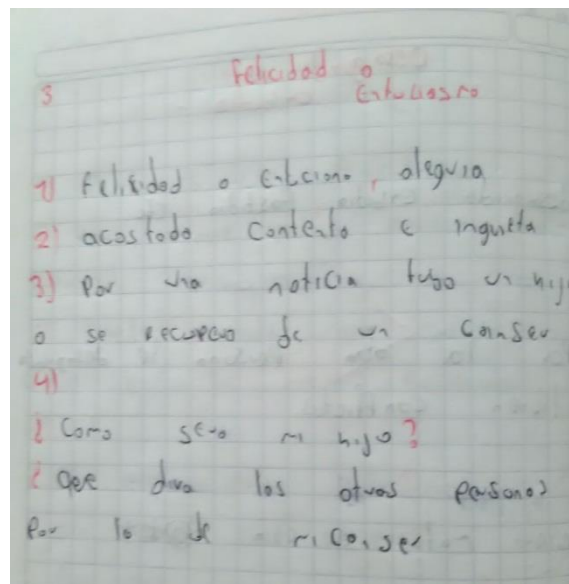
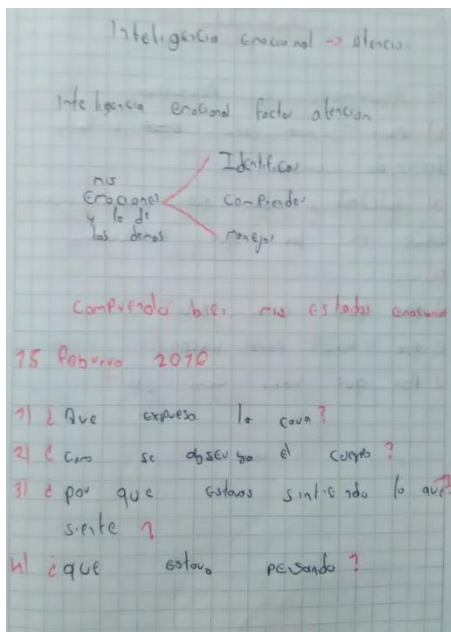
5.5.3 Taller 3: Inteligencia emocional autopercebida factor Claridad: “Comprendo bien mis estados emocionales”. En este taller se evidenció mayor acogida por parte de los estudiantes, se sentían motivados, pues basados en las experiencias previas de los talleres 1 y 2 conocían la metodología trabajada en el proyecto lo que los vinculo más al trabajo, permitiendo un mejor ambiente de trabajo en el aula.

En este taller se trabajó el factor claridad de la inteligencia emocional autopercebida, dentro del marco de la construcción de ciudadanía de las

competencias ciudadanas (competencias emocionales) allí se pidió a los estudiantes observar rasgos fisiológicos de diferentes rostros en una actividad denominada fotogalería, esta actividad permitió que los estudiantes reconocieran diferentes emociones y dieran nombre propio a cada una de ellas

A continuación se presentan dos trabajos elaborados por los estudiantes seleccionados al azar, en donde debían escribir las emociones para cada una de las imágenes y los sentimientos que de ella se desprendían.

Ilustración 6 taller 3 E1



Las docentes pudieron determinar que la mayoría de los estudiantes siempre da el mismo nombre a las emociones y conocen solo algunas, lo que ocasiona confusión emocional, por ello las docentes a través de la reflexión y la ayuda de una ficha de trabajo demuestran a los estudiantes que existen muchas más emociones de las que ellos generalmente hablan como lo son: la rabia, la tristeza y la alegría, una vez terminada esta actividad las docentes entregaron una ficha de trabajo en donde los estudiantes tenían que completar frases con nombres de

emociones, en este sentido se realizó la retroalimentación de los contenidos trabajados.

En esta actividad las respuestas reflejan que los estudiantes conocen solo algunas de las emociones, pero cuando se realiza explicación de más emociones ellos pueden relacionarlas con situaciones específicas.

Ilustración 7 taller 3 E2

Situación	Emoción
1. El día era oscuro y lluvioso, yo quiero estar solo y no tengo ganas de leer ni ver la televisión.	deprimido
2. Mi equipo gana la final del campeonato.	Alegria y felicidad
3. Tienes que lavar y pintar una mesa vieja y me quedó muy bien.	orgullo
4. Una persona que no conocía al mar lo va por primera vez, queda como deslumbrado por tanta grandura, se olvida dónde está y del tiempo que pasa.	Marbrada
5. Una chica está estudiando lejos de su tierra y una tarde se pone a escuchar música popular de su región y le vienen al recuerdo los paisajes y las personas que dejó y que tanto quiere.	Tristeza y melancolía
6. Dos personas que se quieren mucho han encontrado muchas dificultades familiares y laborales, para poder organizar su vida en común. Ahora ya tienen su casa y están juntos.	Felices, enamorados
7. Te dan la nota de un examen difícil y estás reprobado.	Enojado
8. Llevas varios meses en el extranjero y te acuerdas de una persona a quien echas mucho de menos.	Soledad y tristeza
9. Te han hecho una entrevista de trabajo y te dicen que hay muchas posibilidades de contratarte.	envidia y envidia
10. Tienes que operarte y te dicen que hay riesgos graves.	Asustado/miedo
11. Alguien te demuestra en público que dijiste una mentira muy grande por presumir.	Alegria
12. Ves a la chica o chico que más gusta bailando cariñosamente con otro u otra.	Tristeza
13. Tienes un examen mañana y todavía me queda por estudiar la mitad de la materia.	Preocupado
14. Voy por la calle y veo que alguien ha vomitado en la acera.	asco
15. Te invitan a una fiesta muy divertida.	Feliz, Alegre
16. De pronto te das cuenta de que te han robado.	Asustado envidia
17. Se rompe en tu casa algo valioso.	Preocupado

En el desarrollo del taller se reafirmó que las competencias emocionales se pueden enseñar en los estudiantes pero se requieren actividades que los motiven, que les guste (trabajo en equipo) y que evidentemente se lleven a la práctica.

5.5.4 Taller 4: Expresión y comunicación: lectura, dicción, análisis y dinamización del texto. Este taller inició con la actividad de calentamiento, ya en este punto del proyecto se evidencia total participación por parte de los estudiantes, realizan los ejercicios y lo más importante disfrutan de ellos, de

mirarse y reconocerse como grupo, como compañeros, como amigos lo que genera un clima de confianza en el aula de clase.

En este taller los estudiantes tienen el primer acercamiento a la obra de teatro que se va a realizar, ya desde un principio se les había explicado que interpretarían una obra pero solo hasta este taller tuvieron acceso a ella.

Una vez leída por parte de las docentes, en qué consistía la obra, los estudiantes realizaron una reflexión y comparación referente a la situación que se da en la obra y lo que realmente pasa en el salón de clase, esta reflexión situó a los estudiantes en ciertos problemas de convivencia y de maltrato que han tenido que observar en su mayoría como espectadores del fenómeno de maltrato escolar.(ver anexo E)

Finalizada la reflexión se dio paso a la lectura del guion de la obra POSDATA, se pidió a los estudiantes identificarse con los personajes, reconociendo sentimientos y emociones de cada uno de ellos, esta actividad fue fundamental en el desarrollo del proyecto, ya que los estudiantes se apropiaron de la obra y de sus personajes, así mismo se evidenció el gusto de los estudiantes por el teatro, y por aprender competencias ciudadanas a través de él. (ver anexo E)

Como reflexión final cabe mencionar la importancia del teatro en el desarrollo de actitudes, sentimientos y emociones, la interpretación de papeles logró que los estudiantes experimentaran emociones y situaciones que en un momento de la vida pudieran haber sentido, pero que a veces son difíciles de explicar y nombrar como situaciones de maltrato y violencia escolar.

5.5.5 Taller 5: Inteligencia emocional auto percibida factor Reparación: “Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente”. Con el fin de enseñar a los estudiantes a regular mejor sus emociones se desarrolló la actividad

¿y tú cómo te sientes? en esta actividad los estudiantes participaron con excelente actitud, motivados.

En el desarrollo de la actividad se constató que los estudiantes siempre están a la defensiva pues reaccionaban de manera negativa a las diferentes situaciones planteadas y dramatizadas lo que se traduce en dificultades en la convivencia no tan solo escolar sino social, por ello las docentes realizan una intervención planteando diferentes situaciones de la vida cotidiana en donde los estudiantes tienen que ponerse en el papel de víctimas y agresores, esta actividad permitió que los estudiantes tomaran y valoraran las emociones de los demás y de ese modo regular las propias.

Finalmente se pudo evidenciar el alcance del objetivo planteado para taller que consistía en identificar las emociones propias ante personas o grupos que tienen intereses o gustos distintos y pensar como eso influía en el trato hacia ellos. (ver anexo E)

Como reflexión final cabe mencionar que los estudiantes alcanzan un aprendizaje significativo cuando los contenidos son llevados a la práctica, en este caso a través de la interpretación de diferentes puntos de vista que permitieron reconocer emociones propias y ajenas y como se deben regular dichas emociones en diferentes situaciones cotidianas.

5.5.6 Taller 6: Selección de actores para la representación dramática, reparto de papeles. A partir de esta sesión del proyecto, se trabajó en la representación de la obra POSDATA siempre recordando la importancia de entender y regular las emociones bien sea en la obra o en cualquier momento de la vida.

Se realizó el casting en donde se evidenció los aprendizajes obtenidos por los estudiantes ya que la obra solo contaba con la participación de diez actores y la

mayoría de los estudiantes quería participar, en el proceso de selección se notó que los estudiantes se sentían tranquilos al no ser escogidos como personajes de la obra y se les asignó a los demás compañeros del curso diferentes actividades que son necesarias para que la obra se lleve a cabo.

Por último quedaron establecidas las responsabilidades de cada uno de los integrantes del grado 8-02 para la representación de la obra POSDATA.

5.5.7 Taller 7: Ensayos preliminares obra de teatro para la convivencia escolar posdata. Este taller consistió en la representación preliminar de la obra, realizando ensayos en colaboración con las docentes, allí se constató que la educación emocional en este caso la importancia que se le dio a la atención, la claridad y la reparación emocional contribuyó al mejoramiento de las relaciones interpersonales con los compañeros, así como el clima del aula, que en un inicio se mostró apática a la realización de trabajos en equipo, miedo y vergüenza de relacionarse con los demás y de expresar emociones.

Así mismo también se evidenció que se alcanzó el objetivo planteado: reconocer en el lenguaje oral fórmulas significativas de expresión, que se constituyen en el instrumento más eficaz para establecer relaciones interpersonales exitosas con sus compañeros y superiores. .(ver anexo E)

5.5.8 Taller 8: dramatización de la obra posdata vinculando a la comunidad educativa. En este taller se llevó a cabo la dramatización de la obra POSDATA en el colegio Roberto García Peña, salón de audiovisuales, en donde se vinculó a la comunidad educativa contando con la participación de las docentes del área de lengua castellana y ética y valores, así como, la asistencia del grado sexto a la representación de la obra.

Allí fue evidente el efecto de catarsis, es decir, la modificación de las emociones que experimenta el espectador provocadas tan solo por la simple contemplación de la obra, poniendo de manifiesto la importancia de la prevención del maltrato escolar desde una perspectiva de la educación emocional. .(ver anexo E)

Al finalizar la docente del área de lengua castellana recalcó la importancia de trabajar convivencia escolar desde estrategias de trabajo práctico como la que se había desarrollado en el proyecto.

6. CONCLUSIONES

Al terminar el trabajo de investigación y después de hacer un proceso de reflexión de todas las etapas que se realizaron para su desarrollo, se llegó a las siguientes conclusiones:

Se cumplió el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, porque se lograron establecer las características de la convivencia escolar y los niveles de inteligencia emocional autopercebida en adolescentes, así como el diseño e implementación de la propuesta educativa.

Los resultados de la fase I sirvieron como punto de partida para diseñar la propuesta de intervención pedagógica y así poder plantearla de acuerdo a una necesidad real con el fin de mejorar la convivencia y la inteligencia emocional autopercebida en los adolescentes.

En la fase I se describió el nivel de inteligencia emocional autopercebida y convivencia escolar en el aula; allí se determinó que la mayoría de los adolescentes tenía una adecuada inteligencia emocional autopercebida, aunque fueron los adolescentes del grado séptimo quienes presentaron una menor inteligencia emocional.

En la fase I también se determinó que la mayoría de los adolescentes tenían un bajo clima escolar social, siendo los estudiantes del grado séptimo quienes tenían niveles más bajos de convivencia escolar, por ello se seleccionó este grado para diseñar y desarrollar la propuesta de intervención pedagógica.

Las estrategias que conforman esta propuesta de investigación fueron apoyadas por las diferentes investigaciones internacionales, regionales y locales, y en leyes como: Ley general de educación de 1994, Decreto 1860 de 1994, Ley 1098 de 2006: “código de infancia y adolescencia”, Estándares básicos en lengua castellana, Estándares básicos en Competencias ciudadanas y la Ley 1620 del 2013: Ley de convivencia Escolar

La implementación de una propuesta pedagógica orientada al desarrollo de habilidades emocionales, y basados en una estrategia pedagógica innovadora, mejora la convivencia escolar en el aula y la motivación del estudiante por aprender.

Finalmente, la evaluación que se realizó de la propuesta es únicamente de los talleres, basados en las aportaciones de la observación y el diario de campo, dado que en los objetivos no se planteó realizar una comprobación y evaluación global de la propuesta sino su diseño y ejecución.

Los estudiantes logran mejorar sus habilidades emocionales y su convivencia escolar, mediante la realización de ejercicios prácticos y la transversalización de las áreas y los contenidos.

En el desarrollo de la propuesta se evidenciaron resultados positivos en cuanto a mejorar las habilidades de la inteligencia emocional autopercebida, atención, claridad y reparación emocional a través de la representación de la obra teatral “POSDATA” y los talleres implementados.

La Inteligencia Emocional Autopercebida integrada con la Convivencia Escolar en las aulas de clase ayuda a prevenir la violencia escolar y la reacción inapropiada a diferentes situaciones que se presentan en un contexto tan complejo como el escolar.

La inteligencia emocional es una habilidad que se puede enseñar y se puede aprender, aunque, para que este aprendizaje ocurra se deben llevar a cabo prácticas específicas como las desarrolladas en el proyecto de investigación; la enseñanza de las emociones depende de la práctica y el entrenamiento para su perfeccionamiento y, no tanto, de la instrucción verbal.

Respecto a la convivencia escolar, el teatro constituye una estrategia pedagógica innovadora que ayuda a solucionar y reflexionar sobre la convivencia escolar.

El uso del taller permitió el desarrollo positivo de la propuesta, en este se siguieron los pasos fundamentales para el desarrollo del taller propuestos por Ezequiel Ander Egg, en donde se aprendió haciendo y no tan solo instrucciones verbales, se partió del principio de una metodología participativa, en donde todos los estudiantes se vieron vinculados, se trabajó interdisciplinariamente vinculando las áreas de lengua castellana y ética y valores, en donde se evidenció la relación docente/estudiante en la realización de una tarea común, y se implementó el trabajo en equipo como estrategia pedagógica.

El teatro didáctico se constituyó en un conjunto de técnicas teatrales que apoyaron y promovieron la convivencia escolar, rescatando valores y trabando implícitamente la inteligencia emocional, según el autor Rafael Bisquerra el propósito de trabajar el teatro en el aula es mover el pensamiento del espectador, y también de los actores para tomar conciencia de la situación existencial y social en que vive. Por ello la propuesta vinculó a espectadores a disfrutar de la representación de la obra.

El teatro permitió a los estudiantes explorar, y demostrar sus emociones. Al mismo tiempo que mejoraba su expresión oral, su autoestima y su empatía. Esta estrategia no se aleja del plan curricular de lengua castellana, sino que por el contrario la integra, el teatro es lectura y motivación para la lectura, que es sin

duda la primera competencia básica a aprender en la educación, además de convertirse en una actividad innovadora para los estudiantes, ya que están acostumbrados a ver el teatro como tema y no como vivencia.

La inteligencia emocional no es solo una cualidad individual en la escuela, los educadores son los principales líderes emocionales de sus estudiantes, la capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones es el mejor índice de equilibrio en la clase.

Finalmente se puede concluir que la inteligencia emocional autopercibida es una habilidad que se puede enseñar y aprender desde la escuela, que permite la transversalización de diferentes áreas para mejorar la convivencia escolar ya que promueve las competencias sociales y ayuda a mejorar las relaciones interpersonales tan necesarias en la sociedad actual.

7. RECOMENDACIONES

Finalmente y con el objetivo de hacer una retroalimentación para aportar al fortalecimiento de la convivencia escolar y educación emocional se proponen las siguientes recomendaciones:

Se recomienda a las instituciones incluir en su proyecto educativo institucional (PEI) la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente que potencialice el desarrollo integral de la persona, si la escuela asume este reto capacitando a los docentes e implementando esta propuesta, hará que la convivencia en este milenio sea más fácil e ideal para todos.

La implicación emocional de los docentes es el factor crítico para el éxito de la educación emocional, la capacidad del profesor para motivar a los estudiantes y la efectividad del tiempo dedicado, son aspectos esenciales que favorecen la efectividad de la intervención. El profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales.

Se sugiere multiplicar esta experiencia pedagógica en donde la convivencia escolar se fortalezca mediante el desarrollo de la inteligencia emocional durante todo el proceso académico, vinculando las áreas reglamentarias y permitiendo el trabajo interdisciplinar.

Se recomienda que las instituciones que estén comprometidas con cualquier programa de inteligencia emocional asuman como propios sus objetivos, valores e implicaciones, de tal forma que se pueda considerar que se está liderando el proceso de cambio e innovación educativa.

Se sugiere que este proyecto de intervención se desarrolle y fortalezca aplicándose en más sesiones de las acordadas, de esta forma se podrán abordar más temáticas en cuanto a la inteligencia emocional y no tan solo la percepción propia que se tiene de ellas.

Se sugiere continuar con el desarrollo de esta propuesta de investigación, ya que el desarrollo de este proyecto en el grado 8-02 fue muy gratificante, pues los adolescentes manifestaron que no se había desarrollado ningún tipo de estudio como este en beneficio del mejoramiento de la convivencia escolar que involucrara el fortalecimiento de la inteligencia emocional, lo cual permitió adquirir un nuevo conocimiento ameno para los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER EGG Ezequiel, el taller una alternativa de renovación pedagógica editorial magisterio del rio de la plata Argentina. Segunda edición, capítulo 1, p, 7.

BERROCAL, FERNÁNDEZ Pablo y ARANDA RUIZ Desiree. La inteligencia emocional en la educación, revista electrónica de investigación psicoeducativa. Issn.

BISQUERRA ALZINA, Rafael. Educación emocional y competencias básicas para la vida En: Revista de Investigación Educativa. Vol. 21, n. ° 1, 2003,p, 7-43

BISQUERRA Rafael, COLAU Carlos y COLAU Pablo, Prevención del acoso escolar con educación emocional, Desclee de brouwer.2014.

BISQUERRA Rafael, Prevención del acoso escolar, con educación emocional, Barcelona, 2014, Desclee CAP.5

BISQUERRA Rafael, Prevención del acoso escolar, con educación emocional, Barcelona, 2014, Desclee CAP.5

BISQUERRA, Rafael. Contenidos de la educación emocional, [en línea] [citado 10 de marzo de 2016] disponible en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/contenidos-educacion-emocional.html>

CEPEDA OVIEDO, Angélica Viviana. ROJAS ROJAS, Edilma y BETANCOURT ROJAS, Marlyn Shirley. La institución como un espacio de formación de

ciudadanos en la resolución pacífica del acoso escolar, Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, facultad de educación, 2013.p,61

CERÓN PERDOMO Diana Marcela. PÉREZ OLMOS, Isabel e IBÁÑEZ PINILLA Milciades. Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá, para optar el título en: Psiquiatría, Universidad del Rosario. escuela de medicina y ciencias de la salud, Bogotá, 2010.p 17.

CHAUX Enrique, LLERAS Juanita y VELÁSQUEZ Ana María, Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales CESO, 2004, p. 19-20.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 1620 - Decreto 1965 de (2013) Guías pedagógicas para la convivencia escolar, Bogotá, D.C.,2013, ISBN: 978-958-99482-5 pag.5

CONGRESO DE COLOMBIA ,LEY No ,-1620 ,por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, disponible en:<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html>

CRUZ COLMENERO, Verónica. CABALLERO GARCÍA, Presentación y RUIZ TENDERO, Germán. La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional, un estudio en la etapa de educación primaria, En: revista de investigación educativa Madrid, Universidad Camilo José Cela. Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Instituto de Enseñanza y Aprendizaje.2013,18 p.

CRUZ COLMENERO, Verónica. CABALLERO GARCÍA, Presentación y RUIZ TENDERO, Germán. La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional, un estudio en la etapa de educación primaria, En: revista de investigación educativa, Madrid, Universidad Camilo José Cela. Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Instituto de Enseñanza y Aprendizaje.2013, 18 p.

DEL REY Rosario, ORTEGA Rosario, Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba (citado el 07 junio de 2015) disponible en: <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2012/5-Guia-citacion-referenciacion-textos-academico-investigativos.pdf>

DÍAZ AMADO, Salvador. Propuesta pedagógica participativa de transformación escolar para la autorregulación de la convivencia y la resolución de conflictos por las vías no violentas, Para optar el título en: Maestría en pedagogía, Universidad Industrial de Santander. facultad de educación, Bucaramanga, 2007, p, 177.

ENGELMAYER, Otto, Psicología Evolutiva de la infancia y de la Adolescencia. Kapeluz, Buenos Aires ,1970. P, 7

FÉLIX Vanina, VILLALBA Diego, Teatro y adolescencia, Integración del adolescente a través del arte teatral.p,8

FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo y EXTREMERA PACHECO, Natalio. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2005, p, 68.

GARDNER Howard, Inteligencias múltiples la teoría en la práctica. Barcelona, Paidós, pág. 9

GOLEMAN Daniel, la práctica de la Inteligencia Emocional, best seller mundial, editorial kaidos, Primera edición: Enero 1W, 1999, p, 23.

HERNÁNDEZ SAMPIERI Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO Carlos y BAPTISTA Lucio Pilar, Metodología de la investigación 5 edición, Perú, McGraw Hill.p, 78

HERRERA GONZÁLEZ, Kimberly. La Inteligencia Emocional Aplicada En El Contexto Educativo Como Una Forma De Comprender Los Procesos Psicológicos, para optar el título de: Psicología, universidad San Buenaventura. facultad de psicología, Medellín, 2009, p 91.

ICE, Inteligencia Emocional, Colección: "Desarrollo Personal y Laboral" [en línea] [www.grupoice.com] citado 07 junio de 2015

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO. IDEA. Primer Estudio Nacional De Convivencia Escolar. La opinión de estudiantes y docentes 2005 [citado 28 mayo de 2015] disponible en: [en línea] < www. Innovemosdoc.cl>

CONGRESO DE COLOMBIA. LEY No,-1620 "por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar [en línea] [citado 15 de marzo de 2016] disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2003, p,13

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía. si es posible lo que necesitamos saber y saber hacer [en línea] [citado 12 de mayo de 2015] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-75768.html>

MONJE ÁLVARES, Carlos Arturo. Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica, universidad Sur colombiana, facultad de ciencias sociales y humanas, programa de comunicación social y periodismo, Neiva, 2011, P, 22.

NAVARRO SOLANO, María del Rosario .Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional, Universidad de Sevilla,2007, p, 166.

NÚÑEZ CUBERO Luis y ROMERO PÉREZ Clara. La educación emocional a través del lenguaje dramático. XXII seminario interuniversitario de teoría de la educación (otros lenguajes en educación). Universidad de Barcelona. Noviembre de 2003

NÚÑEZ CUBERO, Luis Y NAVARRO SOLANO, María del Rosario. dramatización y educación: aspectos teóricos, universidad de Sevilla, facultad de ciencias de la educación, 2007, p, 248.

NUÑEZ CUBERO, Luis. La educación emocional a través del lenguaje dramático. En: Universidad de Barcelona xxII seminario interuniversitario de teoría de la educación “otros lenguajes en la educación” nov.2013

PAZ Elipe, ORTEGA Rosario, HUNTER Simón C y DEL REY, Rosario. Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar, En: Behavioral Psychology / Psicología Conductual, Universidad de Jaén. España,

Universidad de Córdoba. España, Universidad de Strathclyde. Reino Unido Y Universidad de Sevilla. España. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2012, 23P.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, ley 115 de (febrero 8 de 1994).editorial unión edición 2011.

RUIZ Carmen, El arte escénico, una puerta abierta, Educación Social núm. 13 p. 80 – 89

SALOVEY Peter y MAYER John, La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey , Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Málaga ,2005, p, 63-93

ZAMBRANO, Gladys. Inteligencia emocional y rendimiento académico en la historia, geografía y economía en alumnos de segundo de secundaria de una institución educativa de callao. Universidad san Ignacio de Loyola. 2011 [citado el 29 mayo 2015] disponible en: [en línea] < repositorio.ucil.edu.pe>

ANEXOS

ANEXO A. Cuestionario TMMS-24

TMMS-24

DATOS GENERALES

Institución Educativa: _____

Grado: _____ Fecha: _____

Edad: _____ Género: _____

Barrio En Donde Vive: _____

¿Usted Ha Repetido Algún Año Escolar? Si: _____ No: _____ ¿Cuál? _____

¿Usted Está Repitiendo Año Escolar? Si: _____ No: _____

DATOS FAMILIARES

Numero de hermanos que tengo contándome yo mismo es de: _____

En el orden de los hermanos yo ocupo el número: _____

En casa vivo con mi padre y mi madre: sí. _____ no. _____

Vivo con mi padre, pero no con mi madre: _____

Vivo con mi madre, pero no con mi padre: _____

Vivo con otras personas que no son mis padres: _____

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

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

No emplee mucho tiempo en cada respuesta

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

1	Presto Mucha Atención A Los Sentimientos	1	2	3	4	5
2	Normalmente Me Preocupo Mucho Por Lo Que Siento	1	2	3	4	5
3	Normalmente Dedico Tiempo A Pensar En Mis Emociones	1	2	3	4	5
4	Pienso Que Merece La Pena Prestar Atención A Mis Emociones Y Estados De Ánimo	1	2	3	4	5
5	Dejo Que Mis Sentimientos Afecten A Mis Pensamientos	1	2	3	4	5
6	Pienso En Mi Estado De Ánimo Constantemente	1	2	3	4	5
7	A Menudo Pienso En Mis Sentimientos	1	2	3	4	5
8	Presto Mucha Atención A Como Me Siento	1	2	3	4	5
9	Tengo Claro Mis Sentimientos	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente Puedo Definir Mis Sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi Siempre Sé Cómo Me Siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente Conozco Mis Sentimientos Sobre Las Personas.	1	2	3	4	5
13	A Menudo Me Doy Cuenta De Mis Sentimientos En Diferentes Situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre Puedo Decir Cómo Me Siento.	1	2	3	4	5
15	A Veces Puedo Decir Cuáles Son Mis Emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo Llegar A Comprender Mis Sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque A Veces Me Siento Triste, Suelo Tener Una Visión Optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque Me Sienta Mal, Procuero Pensar En Cosas Agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando Estoy Triste, Pienso En Todos Los Placeres De La Vida.	1	2	3	4	5
20	Intento Tener Pensamientos Positivos Aunque Me Sienta Mal.	1	2	3	4	5
21	Si Doy Demasiadas Vueltas A Las Cosas, Complicándolas, Trato De Calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me Preocupo Por Tener Un Buen Estado De Ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo Mucha Energía Cuando Me Siento Feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando Estoy Enfadado Intento Cambiar Mi Estado De Ánimo.	1	2	3	4	5

ANEXO B: Cuestionario CES

Marca con una X el SI o el NO, recuerda contestar todas las preguntas, y solo marcar una opción.

A continuación encontrarás frases que se refieren a cosas de esta institución: los estudiantes, los profesores, las tareas de esta clase etc. Después de leer cada frase marca con una X si es verdadera (V) o falsa (F).

1	Los estudiantes ponen mucho interés en lo que hace en esta clase	F	V
2	A menudo los estudiantes pasan el tiempo deseando que acabe la clase	F	V
3	A veces, los estudiantes hacen trabajos extra por su propia iniciativa	F	V
4	Este profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes	F	V
5	A veces el profesor avergüenza al estudiante por no saber la respuesta correcta	F	V
6	El profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los estudiantes	F	V
7	Aquí los estudiantes no se sienten presionados para competir entre ellos	F	V
8	Normalmente en esta clase no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza	F	V
9	Aquí a los estudiantes no les importa que nota reciben otros compañeros	F	V
10	A veces, la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros	F	V
11	Los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de tareas	F	V
12	En esta clase se permite a los estudiantes preparar sus propios proyectos	F	V
13	Los estudiantes de esta clase no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros	F	V
14	A los estudiantes no les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	F	V
15	En esta clase los estudiantes no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros	F	V
16	En esta clase los estudiantes casi siempre están callados	F	V
17	El profesor rara vez tiene que decirle a los estudiantes que se sienten en su sitio	F	V

18	Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no se alborote tanto	F	V
19	A menudo dedicamos más tiempo a discutir actividades de afuera que actividades relacionadas con la clase	F	V
20	En esta clase los estudiantes no trabajan mucho	F	V
21	El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de el	F	V
22	En general el profesor es muy estricto	F	V
23	El profesor aguanta mucho	F	V
24	El profesor expulsará a un estudiante fuera de clase si se porta mal	F	V
25	En esta clase parece que las normas cambian mucho	F	V
26	El profesor explica las primeras semanas las normas sobre lo que los estudiantes podrán o no hacer en esta clase	F	V
27	Los estudiantes no están siempre seguros de cuando algo va en contra de las normas	F	V

ANEXO C: Carta a los Colegios Aceptación del Proyecto

Bucaramanga 26 de Ago. De 2015

Señor

Elías Cediell
Rector Escuela Normal Superior de Piedecuesta

Cordial Saludo.



El programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander se ha esmerado por mantener siempre una relación académica y profesional con instituciones como la Escuela Normal Superior de Piedecuesta.

Dentro de las líneas de investigación del programa de licenciatura se encuentra el eje de convivencia escolar y competencias ciudadanas, campo de gran interés para los educadores y dentro del cual se adelanta una propuesta de investigación en “**Convivencia escolar e inteligencia emocional en adolescentes**”, desarrollada por las estudiantes: Leidy Páez Ortega, Ingrid Ortiz Prada, Marcia Mitchell Ortiz Moreno, con la asesoría del profesor Henry Salazar. En dicha investigación se requiere la aplicación de un breve instrumento a jóvenes de séptimo y décimo grado, para lo cual esperamos contar con el apoyo de esta importante institución educativa.

Como parte del proceso de investigación los resultados y hallazgos se socializaran con la institución que usted representa, en los tiempos y espacios que se concierten para dicho propósito.
Agradecemos contar con su valiosa colaboración.

José Manuel Franco
Director Escuela De Educación
Universidad Industrial De Santander

ANEXO D: Diario de Campo

 <p>TRABAJO DE GRADO II -2016 ASESOR DEL PROYECTO: Henry Augusto Salazar Docente Universitario</p> <p>FORMATO DIARIO DE CAMPO COLEGIO ROBERTO GARCÍA PEÑA- MUNICIPIO SAN JUAN GIRÓN</p> <p>NOMBRE DE LAS PRACTICANTES INVESTIGADORAS: Leidy Paola Páez Ortega Ingrid Yurley Ortiz Prada Marcia Mitchell Ortiz Moreno</p> <p>CLASE OBSERVADA -# 1 FECHA DE OBSERVACIÓN: 8 de febrero/2016 PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: presentación del proyecto de aula y “soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada”</p>		 <p>CONSTRUIMOS FUTURO</p>	
<p>DESCRIPCIÓN OBJETIVA</p> <p>El día de hoy se empezó el proyecto de intervención en el grado 8-02 , con un total de 33 estudiantes en la jornada de la mañana. Trabajando una hora en clase de ética y valores y otra en el área de lengua castellana. La docente directora de grupo nos presentó al grupo como estudiantes de la universidad industrial de Santander , luego las maestras presentamos el proyecto a realizar y la metodología de trabajo, estableciendo las normas y reglas de trabajo: ocho sesiones distribuidas en las áreas lengua castellana y ética y valores, al finalizar las sesiones tendremos como producto final la presentación de la obra de teatro “posdata”, trabajando inteligencia emocional y teatro a fin de mejorar la convivencia escolar. Las maestras investigadoras, como actividad de inicio y a fin de conocer del grupo ,se realizó la dinámica “el</p>	<p>REFLEXIÓN</p> <p>Las actividades propuestas para el día de hoy se cumplieron satisfactoriamente logrando que el grupo se integrara y se conocieran más. Al iniciar con el juego “el paseo” se notó que muchos estudiantes no conocían el nombre de sus compañeros, con lo cual no solo las maestras pudieron conocer el grupo sino también fue una actividad necesaria para la convivencia del grupo. Seguido de esto las maestras presentaron el proyecto lo cual ha muy pocos llamo la atención pues algunos niños expresaron sus inquietudes : ¿es obligación participar en la obra teatral?. Otros solo se mostraron preocupados por la metodología de calificación y un grupo muy número se mantuvo totalmente aislado de la conversación mostrándose muy desinteresados del proyecto a realizarse. Ya al iniciarse la clase de ética ,inteligencia emocional auto percibida factor “ATENCIÓN”, se entregó una ficha con las siluetas de doce rostros al cual debían de dibujar distintos sentimientos , en la realización de esta</p>		

<p>paseo” que consistió en que cada uno de los estudiantes debía decir su nombre y el objeto que deseaba llevar a un paseo, luego su compañero a la derecha debía decir su nombre y lo que llevaría al paseo agregando el nombre y objeto que llevaría su compañera ,así hasta finalizar con todo el grupo. Esta dinámica nos ayudó a memorizar los nombres de los estudiantes e integrar el grupo.</p> <p>Seguidamente se trabajó con los estudiantes la inteligencia emocional auto percibida factor “ATENCIÓN” en donde se entregó una ficha con las siluetas de doce rostros a los cuales debían dibujar las diferentes expresiones y sentimientos , luego pasarían su hoja a uno de sus compañeros el cual debía escribir el nombre de la expresión o sentimiento que consideraba acorde a la dibujada.</p> <p>Seguido las docentes entregaron una ficha del autoconocimiento de las emociones, donde los estudiantes aprendieron un poco más sobre sí mismos.</p> <p>Para finalizar se realizó una actividad grupal “juego adivina quién” en grupos de tres se escoge un representante que dramatice alguna emoción dada por las maestras los otros dos debían adivinar cuál era la expresión de su compañero.</p>	<p>actividad los estudiantes estaban algo inquietos pues no tenían claros los sentimientos y cuando dibujaron (rabia, alegría, tristeza, miedo), ya no sabían que más dibujar .seguido de esto debían intercambiar sus hojas con un compañero para que se escribiera cual era el nombre de cada emoción o sentimiento y ver la relación entre la expresión del rostro y lo que cada quien percibía como sentimiento y emoción, al desarrollar esta actividad muchos de los niños se sorprendieron pues el nombre que habían asignado a cada emoción en algunos casos era muy lejana a la que se quiso plasmar. Al finalizar esta actividad las maestras concluyeron que para el desarrollo de una buena inteligencia emocional era de suma importancia el dar nombre a las emociones en cada una de las situaciones y circunstancias recordando que cada uno tiene emociones y sentimientos diferentes que en ocasiones son similares y por ende se debe entender y tolerar las emociones de los demás. Para enfatizar más en el desarrollo de esta habilidad se entregó una serie de frases a las cuales debían responder: ¿Qué te hace feliz? ¿Qué te enoja?, ¿cuándo te entristeces?, entre otras muchas que contribuyeron en el autoconocimiento de las emociones.</p> <p>Para finalizar la sesión se conformaron grupos de tres personas en los cuales había un integrante que se encargaba de dramatizar el sentimiento o emoción que la maestra les mostrara y los demás integrantes tenían que adivinar a cual sentimiento o emoción hacía referencia , todo esto a fin de que los estudiantes aprendieran a identificar las diferentes emociones y sentimientos tanto propias como ajenas.</p>
--	---



TRABAJO DE GRADO II -2016
ASESOR DEL PROYECTO: Henry Augusto Salazar
Docente Universitario



FORMATO DIARIO DE CAMPO
COLEGIO ROBERTO GARCÍA PEÑA- MUNICIPIO SAN JUAN GIRÓN

NOMBRE DE LAS PRACTICANTES INVESTIGADORAS:

Leidy Paola Páez Ortega
Ingrid Yurley Ortiz Prada
Marcia Mitchell Ortiz Moreno

CLASE OBSERVADA -# 2

FECHA DE OBSERVACIÓN: 12 de febrero/2016

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: “Dramatización sensibilización y desarrollo de posibilidades expresivas, desinhibición y espontaneidad”

DESCRIPCIÓN OBJETIVA

Se inició la sesión de hoy con la actividad de desplazamiento : las docentes pidieron a los estudiantes organizar las sillas por el rededor del aula de clase para que el espacio quede libre, después se le pide al grupo que explore el espacio de trabajo a partir de diferentes formas de desplazamiento (caminar, correr, gatear, saltar, reptar, etc.)

También se trabajó la espontaneidad e improvisación del movimiento al pedir que se actuara de acuerdo a la calidad de pisos (resbaladizo, nieve, barro, agua, brasas, etc.)

Terminados los ejercicios de desplazamiento las docentes pidieron a los estudiantes sentarse en el piso en una postura cómoda ocupando el espacio del aula de clase. Se cierran los ojos, relajando especialmente las manos, condicionando a los estudiantes que en esta actividad las manos se encuentran dormidas desde hace siglos y que al ritmo de la música se tendrían que despertar, a lo largo del proceso se iban dando indicaciones sobre las acciones que debía realizar la mano, por ejemplo, desperezar los dedos, la muñeca, tocar el suelo, la ropa, diferentes partes del cuerpo. Esta actividad

REFLEXIÓN

Los ejercicios de calentamiento y los juegos de deshibicion , son actividades claves en el desarrollo del proyecto ya que permiten la toma de conciencia corporal y el desbloqueo físico y psicológico, el conocimiento corporal facilitara la correcta utilización del espacio, el tiempo, los objetos etc. Estas actividades crearon un clima lúdico que permitirá el trabajo posterior.

Los estudiantes se mostraron muy atentos y dinámicos, nos sorprendió que la mayoría del grupo se mostró interesado en las actividades propuestas .

Las actividades propuestas permitieron que los niños perdieran sus prejuicios personales o sociales y se Comportaran de forma espontánea y natural.

Los estudiantes comprendieron a través de los ejercicios de vocalización que una misma frase puede expresar un mensaje diferente si se dice a manera de orden, de pregunta, de información o si transmite un sentimiento. Tomando noción de la importancia de la intención comunicativa.

El juego de roles como actividad final, nos permitió

<p>con el fin de que los estudiantes se relajen y tomen conciencia de todas las partes de su cuerpo y que a través de cada una de ellas se pueden transmitir mensajes.</p> <p>La tercera actividad de esta sesión fue “los autos locos” los estudiantes en colectivo y en simultaneo se desplazaron por todo el salón , a la orden de las docentes debían inventar y abordar un determinado medio de transporte en forma individual, desde la más simple patineta hasta el más complejo de los camiones con acoplado. aumentando y disminuyendo la velocidad acorde al tipo de vehículo que sea.</p> <p>Seguido de esto se trabajó con los estudiantes ejercicios de vocalización , por medio de la lectura en voz alta de algunos trabalenguas y siguiendo la indicación de la maestra debían agregarle a la lectura del trabalenguas un sentimiento. Así los estudiantes ampliaron su expresión corporal y adecuada pronunciación muy necesaria a la hora de ejecutar los diálogos de nuestro producto final la obra de teatro “posdata”</p> <p>Para finalizar se terminó la sesión con la actividad de “juego de roles” el cual consistió en que se entregó a cada estudiante un guion diferente se dieron cinco minutos para que se leyeran y se escogieron a lazar quienes actuaban y que personaje debían hacer.</p>	<p>conocer que en el grupo había gente con muchas habilidades de expresión los cuales nos servirían para el trabajo final.</p> <p>Esta actividad nos permitió ver que muchos muchachos que eran bastante tímidos y no tan populares en el grupo contaban con esta habilidad , lo cual les permitió sentirse más libres y apropiados de la actividad además que permitió que el grupo valorara que ellos eran buenos.</p>
--	--



TRABAJO DE GRADO II -2016
ASESOR DEL PROYECTO: Henry Augusto Salazar
Docente Universitario



FORMATO DIARIO DE CAMPO
COLEGIO ROBERTO GARCÍA PEÑA- MUNICIPIO SAN JUAN GIRÓN

NOMBRE DE LAS PRACTICANTES INVESTIGADORAS:

Leidy Paola Páez Ortega
Ingrid Yurley Ortiz Prada
Marcia Mitchell Ortiz Moreno

CLASE OBSERVADA -# 3

FECHA DE OBSERVACIÓN: 15 de febrero/2016

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: comprendo bien mis estados emocionales.

DESCRIPCIÓN OBJETIVA

Se inició la sesión presentando a los estudiantes la foto galería dispuesta para la actividad, en ella se encontró alrededor del aula de clase una serie de fotografías que reflejan emociones, los estudiantes recibieron una ficha para el análisis de cinco imágenes de las que más les agradaran o impactaran a cada imagen debían responder algunos interrogantes como:¿Qué expresa la cara? ¿Qué estará pensando? ¿Por qué estará sintiendo lo que siente? Al finalizar esta primera actividad se socializo con los estudiantes las preguntas y por qué habían escogido cada imagen , lo cual nos permitió analizar que cada parte de nuestro rostro expresa un mensaje.

Seguido de esto se entregó una segunda ficha en la cual debían escribir en frente de diversas situaciones cual sería la emoción o el sentimiento que expresaría de acuerdo a cada situación que se indica.

REFLEXIÓN

La actividad de la foto galería permitió que los estudiantes se integraran entre ellos y compartieran las experiencias y significados otorgados a cada imagen. En la realización de la actividad algunos de ellos se vieron confundidos pues no había una idea clara de: ¿qué es una emoción? y ¿que un sentimiento? , se evidencio una gran debilidad para reconocer las emociones en otros y el porqué de sus sentimientos.

la segunda actividad permitió que los estudiantes reconocieran y aceptaran las emociones propias y las circunstancias o actitudes que las causaban. Lo cual ayudara al grupo a manejarse de una manera más apropiada a la hora de reaccionar según la emoción o sentimiento que se viva.



TRABAJO DE GRADO II -2016
ASESOR DEL PROYECTO: Henry Augusto Salazar
Docente Universitario



FORMATO DIARIO DE CAMPO
COLEGIO ROBERTO GARCÍA PEÑA- MUNICIPIO SAN JUAN GIRÓN

NOMBRE DE LAS PRACTICANTES INVESTIGADORAS:

Leidy Paola Páez Ortega
Ingrid Yurley Ortiz Prada
Marcia Mitchell Ortiz Moreno

CLASE OBSERVADA -# 4

FECHA DE OBSERVACIÓN:19 de febrero/2016

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Expresión y comunicación, lectura, dicción, análisis y dinamización del texto.

DESCRIPCIÓN OBJETIVA

Se inició la sesión de hoy con la lectura guiada del libreto de la obra a realizar “posdata”, la lectura fue compartida y en voz alta, las docentes pidieron a ciertos estudiantes escogidos al azar realizar la lectura de una parte del guion con un tono neutro, en ese momento se explicó la importancia de la dicción de cada una de las palabras para que el guion no pierda sentido y todos puedan entender la totalidad del texto.

Las docentes encargaron a cada estudiante la sonorización de cierto personaje , que ayudado únicamente de los efectos sonoros de su voz intentaron darle vida al personaje.

Las maestras mostraron ejemplos de sonorización de la voz dependiendo de los estados emocionales de cada personaje y se pidió a cada estudiante integrar las características físicas , psicológicas y emocionales del personaje a la sonorización de la voz.

Por último se realizó una improvisación de las propuestas expresivas es decir la interpretación del personaje asignado y se pidió a los estudiantes subrayar en casa los diálogos dentro del libreto diferenciando diálogos y acotaciones.

REFLEXIÓN

La sonorización del texto consistió en leerlo, decirlo y recitarlo de forma expresiva, y, además, en realizar los efectos sonoros y corporales. Todos estos efectos se realizaron en un primer momento, solo con la voz o con la ayuda de otras fuentes de sonido y posteriormente , se le acompañó al dialogo con movimiento corporal.

Con la sonorización se propuso crear una serie de procedimientos lúdicos para utilizar el sonido como elemento capaz de expresar sensaciones, emociones o estados anímicos, y describir ambientes, lugares, objetos, etc. Ejercitando la capacidad imaginativa.

Para finalizar la sesión de clase, las docentes invitaron a los estudiantes al casting que se realizara la próxima clase, para esto se dejó en claro que cada estudiante debía preparar la interpretación del personaje con el que se sintiera más a gusto o crea que lo hace mejor.

Los estudiantes se mostraron muy interesados y ansiosos.



TRABAJO DE GRADO II -2016
ASESOR DEL PROYECTO: Henry Augusto Salazar
Docente Universitario



FORMATO DIARIO DE CAMPO
COLEGIO ROBERTO GARCÍA PEÑA- MUNICIPIO SAN JUAN GIRÓN

NOMBRE DE LAS PRACTICANTES INVESTIGADORAS:

Leidy Paola Páez Ortega
Ingrid Yurley Ortiz Prada
Marcia Mitchell Ortiz Moreno

CLASE OBSERVADA -# 5

FECHA DE OBSERVACIÓN: 22 de febrero/2016

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: selección de actores para la representación dramática, reparto de papeles.

DESCRIPCIÓN OBJETIVA

Se dio inicio a la sesión de clase pidiendo a los estudiantes organizar el salón en mesa redonda, luego de esto las docentes pidieron a los estudiantes organizarse por grupos según el personaje seleccionado para realizar el casting, las docentes informaron a los estudiantes que la selección de los personajes se haría atendiendo a tres aspectos: manejo fluido del escenario, expresión corporal acorde a la situación que representa, manejo y modulación adecuada de la voz. Seguido de esto se procedió a ver la presentación de cada grupo actuando la primera escena del drama . Terminada la presentación de todos los estudiantes, las maestras dieron a conocer el nombre de los estudiantes seleccionados para la representación de la obra. Los demás personajes fueron asignados en diferentes roles para la presentación final. (Comité de escenografía, vestuario, logística, maquillaje, presentadoras, sonido y manejo de efectos).

REFLEXIÓN

La sesión de hoy permitió conocer nuevos talentos e integrar al grupo en un mismo sentir. Durante el casting nos sorprendieron algunos estudiantes que no se habían dado a conocer hasta el momento y hoy se mostraron muy atentos e interesados en hacer el papel de la mejor forma posible. Algunos de los personajes seleccionados para la representación de la obra fueron niños de personalidad introversa y en algunos casos víctimas de burlas por parte de sus compañeros. Incluso durante la selección de los actores hubo cierta rivalidad entre las mujeres, también un estudiante formo burla hacia una de sus compañeras y dijo un comentario inapropiado el cual hirió a la estudiante, por lo cual la maestra investigadora intervino haciendo un llamado a la aceptación reconociendo el lenguaje oral como fórmula significativa de expresión ,que se constituye en el instrumento más eficaz para establecer relaciones interpersonales exitosas con sus compañeros y superiores.



TRABAJO DE GRADO II -2016
ASESOR DEL PROYECTO: Henry Augusto Salazar
Docente Universitario



FORMATO DIARIO DE CAMPO
COLEGIO ROBERTO GARCÍA PEÑA- MUNICIPIO SAN JUAN GIRÓN

NOMBRE DE LAS PRACTICANTES INVESTIGADORAS:

Leidy Paola Páez Ortega
Ingrid Yurley Ortiz Prada
Marcia Mitchell Ortiz Moreno

CLASE OBSERVADA -# 6

FECHA DE OBSERVACIÓN:27 de febrero/2016

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: ensayos preliminares obra de teatro para la convivencia escolar posdata.

DESCRIPCIÓN OBJETIVA

Se inició la sesión con actividad de calentamiento se pidió a todo el grupo realizar un círculo en el piso, los estudiantes giraron quedando todos de espaldas, así el compañero que está atrás le hizo un pequeño masaje a los hombros del compañero de adelante, luego giraban y devolvían el masaje, esta actividad como parte de relajación y meditación, trabajando el silencio del grupo como estrategia de concentración y sana convivencia.

Seguido del calentamiento las docentes piden a los actores prepararse para la presentación, todo el grupo se mantuvo atento a la interpretación de la obra, los demás compañeros hacían las sugerencias y recomendaciones que consideraban necesarias, ya para finalizar se organizó con todo el grupo la escenografía y los objetos necesarios para cada escena.

REFLEXIÓN

Las actividades realizadas permitieron el fortalecimiento de la comunión del grupo, desarrollando la comunicación como método para solucionar los conflictos del grupo.

Durante la sesión el grupo se mostró interesado, aunque la memorización del libreto fue algo tedioso pues los estudiantes no habían practicado en sus casas las líneas de cada personaje, por lo cual fue necesario ensayar muchas veces y mediante la repetición se fue memorizando cada escena.

Se acordó con el grupo que se haría un bus en cartón paja y el día de la presentación se armaría con ayuda del comité de escenografía y logística.



TRABAJO DE GRADO II -2016
ASESOR DEL PROYECTO: Henry Augusto Salazar
Docente Universitario



FORMATO DIARIO DE CAMPO
COLEGIO ROBERTO GARCÍA PEÑA- MUNICIPIO SAN JUAN GIRÓN

NOMBRE DE LAS PRACTICANTES INVESTIGADORAS:

Leidy Paola Páez Ortega
Ingrid Yurley Ortiz Prada
Marcia Mitchell Ortiz Moreno

CLASE OBSERVADA -# 7

FECHA DE OBSERVACIÓN: 4 de marzo /2016

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: ensayo final obra de teatro para la convivencia escolar posdata.

DESCRIPCIÓN OBJETIVA

Hoy se realizó el último ensayo para la realización de la obra de teatro posdata. La sesión se realizó en la sala de audiovisuales donde será la presentación final. Se ensayaron todas las escenas que conforman la obra y la dirección del programa a cargo de las estudiantes.

Se delegaron las responsabilidades para el día de la presentación.

El comité de escenografía sería el encargado de buscar los objetos que cada escena implicaba (mesa, platos, sillas, mantel, cortinas) además que debían ayudar en el montaje del escenario.

Los estudiantes actores tendrían que venir con ropa deportiva, las presentadoras y el comité de logística asistirían muy elegantes.

Delegadas todas las funciones para ese día se dio por finalizada la sesión.

REFLEXIÓN

Este último ensayo fue decisivo se pudieron concretar los diálogos contextualizarlos de una mejor forma a fin de que el mensaje fuera claro para todos los asistentes.

El grupo se mostró muy emocionado, ansioso y algo nervioso pues ya era muy cerca la presentación y aun se encontraban con algunos diálogos sin memorizar, por lo cual se permitió a los actores omitir algunas frases e improvisar de acuerdo a la intención del texto.

Dando las últimas indicaciones y pidiendo a los estudiantes que ensayaran cada uno su papel, se dieron por terminados los ensayos para dar paso a la representación final.



TRABAJO DE GRADO II -2016
ASESOR DEL PROYECTO: Henry Augusto Salazar
Docente Universitario



FORMATO DIARIO DE CAMPO
COLEGIO ROBERTO GARCÍA PEÑA- MUNICIPIO SAN JUAN GIRÓN

NOMBRE DE LAS PRACTICANTES INVESTIGADORAS:

Leidy Paola Páez Ortega
Ingrid Yurley Ortiz Prada
Marcia Mitchell Ortiz Moreno

CLASE OBSERVADA -#8

FECHA DE OBSERVACIÓN: 11 de marzo /2016

PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: presentación de la obra de teatro para la convivencia escolar posdata.

DESCRIPCIÓN OBJETIVA

La sesión inicio con el montaje del escenario por parte de las maestras y algunos integrantes del comité de logística.
Se adecuo el escenario con algunas telas tapando algunos objetos que distraería la atención de los asistentes.
Seguido de esto se procedió a la unión de los cartones que conformaban el bus lo cual fue muy complejo, pero con la ayuda del grupo se pudo lograr.
Finalizando la adecuación del lugar para la presentación los estudiantes se fueron a cambiar para proceder a la presentación final del drama.
Se invitó: a la titular del grupo, a los maestros de religión y ética y valores y un grupo de sexto, junto con nuestro maestro asesor.

REFLEXIÓN

El dramatizado de la obra de teatro cumplió el propósito esperado, el grupo de sexto que nos acompañó se mostró muy interesado y sensibilizado con la situación planteada de acoso escolar en el dramatizado.
Los estudiantes a cargo de la representación lo hicieron de la mejor manera causando el asombro de la maestra titular quien los felicito por el trabajo realizado.
Al finalizar la sesión se dio una corta reflexión por parte de las maestras, quienes basadas en todo lo aprendido durante las sesiones se dijo que el bullying existe pero está en nuestras manos el terminar con esta situación.
El grupo se sintió muy orgulloso del trabajo realizado pues ellos mismos dudaban que se podría desarrollar dicho proyecto.
Se puede concluir que a través de las ocho sesiones planteadas se logró unir el grupo, fortalecer la convivencia y la aceptación entre los integrantes del grupo.

ANEXO E. Registro Fotográfico









