



UDLA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

La importancia de la inteligencia emocional cómo fundamento para la preparación de recursos y estrategias de enseñanza y aprendizaje en el curso de Cuarto Básico.

Profesor guía: Jesús Marolla Gajardo

Autoras

Camila González Garrido – Francisca Lara Martínez

Santiago, 2021

DEDICATORIAS

*“La formulación de un problema,
Es más importante que su solución”*

~Albert Einstein~

Especialmente a Dios por no dejarme caer y darme las fuerzas y empuje en este camino, a mi familia, mis padres, padrinos, hermanos y pareja por la confianza, la compañía, la fuerza y las garras de luchar por mis sueños, por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo, por su inmenso cariño y fuerza en este camino. Mis abuelos María Sáez (QEPD) y Vicente González (QEPD), por quererme y apoyarme siempre, esto es por ustedes, mis seres de luz que me dan los alientos para no derrumbar.

Incondicionalmente es dedicado a dos persona muy especiales e importantes, mi pareja que, gracias a su compañía, su apoyo, su cariño y amor me encuentro finalizando esta larga pero hermosa etapa de mi vida, gracias por apoyarme en mis proyectos y metas, frente a todo son muchas las cosas que me hacen estar segura de que es lo que quiero y mi pequeña hermana por el aguante, el cariño, el apoyo, la manera de no dejarme caer en ninguna situación, por su confianza y amor incondicional. Todo esto ha sido posible gracias a ustedes, mi familia, mis amigos, y quienes están en mi vida.

Camila González Garrido.

AGRADECIMIENTOS

Ya llegó el momento, ya estoy terminando mi carrera y ha sido un camino muy duro. Debo agradecer a la vida que me dio la oportunidad de poder cumplir mis sueños de ser profesora.

Debo agradecer a dos pilares fundamentales para que esto pudiera ser posible. A mi madre que siempre estuvo para mí apoyándome y dándome motivación para que no me rindiera, y a mi hermoso hijo Iván que, si no fuera por él, mi vida no tendría sentido.

También agradezco a mi compañera de tesis, Camila, que ha sido un gran complemento para mí tanto en la vida académica como en la vida personal. Tuve suerte de que fuera mi colega de tesis.

Pero especialmente agradezco mi propia fortaleza, la carrera y el trabajo de tesis me demostraron que soy muy fuerte, que a pesar de todo lo complicado de la pandemia, supe como seguir adelante. Sé que puedo soportar muchas cosas y seguir adelante por mi hijo y mis sueños.

Francisca Lara Martínez

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo realizado, es un esfuerzo en el cual, directa e indirectamente participaron distintas personas, comentando, corrigiendo, opinando, teniéndome paciencia y dándome ánimos en momentos de crisis, pero más que nada en momentos de felicidad.

En primer lugar, quiero agradecer a Dios, a mis padres, por darme la formación que hoy en día presento, por haber confiado en mí y en mis capacidades, por su paciencia frente a mis crisis y por su amor constante en cada etapa de mi vida, a mis hermanos y familia por la compañía en estas instancias y lo largo de mi vida, a mi pareja y novio por su compañía, apoyo, paciencia y amor a lo largo de esta etapa.

A mis compañeros y amigos, que estén donde estén, se merecen muchas palabras pero que solo diré gracias, por la compañía, el cariño, conversaciones infinitas, por los buenos y malos momentos y por la amistad incondicional. No hubiera llegado hasta estos momentos sin el amor de dos personas y un pequeño ser que se encuentran en el cielo y que me guían en mis más grandes desafíos, gracias a todos por el apoyo incondicionalmente brindado, el cariño entregado, el amor incondicional que me entregó mi familia, que, de forma incondicional, entendieron mis ausencias y mis malos momentos. A pesar de la distancia siempre estuvieron a mi lado para saber cómo surgía mi proceso. Las palabras jamás serán suficientes para escribir y entregar todo el aprecio y agradecimientos que siento.

Un reconocimiento especial al Doctor, Máster en Investigación y Profesor Don Jesús Marolla Gajardo, por su profesionalismo y guía en el presente trabajo. También mencionar a mi compañera y colega de tesis Francisca por su colaboración y apoyo en el desarrollo de la presente investigación y a todas las personas que de una u otra manera colaboraron para el éxito del presente proyecto.

Camila González Garrido

ÍNDICE

Contenido	Página
PÁGINAS PRELIMINARES	
Portada	
Dedicatorias.....	2
Agradecimientos.....	3
Índice	5
Introducción	9
TEXTO	
CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	
1.1 Planteamiento Del Problema	13
1.2 Justificación Del Problema.....	15
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1 Inteligencia Emocional Y Educación.....	23
2.1.1 Concepto De Inteligencia Emocional	23
2.2 Cinco Dimensiones De La Inteligencia Emocional	28
2.3 Tipos De Inteligencia Emocional.....	32
2.4 Las Emociones En El Ámbito Educativo.....	37
2.4.1¿Qué Son Y Qué Utilidad Tienen Las Emociones?	37
2.5 Emociones Y Vinculación Con La Educación.....	40
2.5.1 Características De Las Emociones (Negativas- Positivas)	42
2.5.1.1¿Qué Es La Autorregulación De La Emoción?.....	42

2.5.2 Tipos De Emociones Positivas En El Aula	43
2.5.3 Cómo Aplica La Inteligencia Emocional En La Educación.....	44
2.6 Teoría De Albert Bandura: “Teoría Del Aprendizaje Social”	49
2.7 El Profesorado Y Las Emociones De Los Y Las Estudiantes.....	50
2.8 Importancia De La Educación Emocional	53
2.8.1 En Primera Infancia.....	53
2.9 Contexto Internacional	56
2.10 Aportes Para La Educación De La Inteligencia Emocional Desde La Educación Infantil	66
2.11 Estrategias Para El Desarrollo De La Inteligencia Emocional En El Aula.....	74
2.12 Educación Y Tic.....	82
2.12.1 Aportes De Las Tic En La Educación (Ventajas, Desventajas, Fortalezas, Limitantes)	84
2.12.2 Influencias Y Beneficios De Las Tic En El Aprendizaje.....	88
2.12.3 Uso De Las Tic Durante La Pandemia, Su Influencia Y Trabajo...	89
2.12.4 La Importancia De Agregar Y Usar Las Tic En Los Procesos Educativos...	90

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Objetivo General.....	92
3.2 Objetivos Específicos.....	92
3.3 Paradigma De La Investigación.....	93

3.3.1 Paradigmas Educativos Y Apreni, - Enseñanza.....	96
3.3.2 Paradigma Conductual: Modelo De Enseñanza Aprendizaje Centrado En Conductas Observables Y Medibles.....	100
3.3.2.1 Las Principales Características Del Conductismo Clásico.....	101
3.3.3 El Neoconductismo Y Sus Características.....	102
3.3.4 Paradigma Cognitivo: Procesos Cognitivos Y Afectivos.....	114
3.3.5 Paradigma Socio - Cultural: Aprendizaje Socializado.....	126
3.3.6 Hacia Un Nuevo Paradigma Integrador Socio – Cognitivo.....	139
3.3.7 Paradigma Cualitativo.....	151
3.3.7.1 Características De La Investigación Cualitativa.....	152
3.3.7.2 Etapas O Fases De La Investigación Cualitativa.....	153
3.3.7.3 ¿Cómo Hacer Una Investigación Cualitativa?.....	155
3.3.8 Paradigma Seleccionado Para El Estudio De Caso.....	158
3.3.9 Técnica Recogida De Información.....	160
3.3.10. Diseño De La Investigación: Estudio De Casos.....	162
3.3.11 Tipos De Estudio De Casos.	167
3.3.12. Ventajas Y Limitantes De Los Estudios De Casos.....	168
3.3.13 Estrategias De Análisis De Datos.....	170
3.3.14 Instrumentos Para Investigación.....	172
3.3.15 Criterios Éticos De La Investigación.....	179

Capítulo IV: Propuesta Didáctica

4.1 Contexto Del Establecimiento Educativo.....	181
4.2 Bases Para La Propuesta Didáctica.....	183
4.2.1 Objetivos De Aprendizaje De La Asignatura De Orientación.....	184
4.2.2 Objetivos De Aprendizaje De La Asignatura De Lenguaje Y Comunicación.....	184
4.3 Viabilidad De La Propuesta.....	185
4.3.1 Objetivos De La Propuesta Didáctica.....	185
4.3.1.1 Objetivo General.....	185
4.3.1.2 Objetivos Específicos.....	185
4.4 Descripción De La Propuesta.....	186
4.5 Desarrollo De La Propuesta.....	187
4.6 Material De La Propuesta.....	190
Conclusiones.....	205
Bibliografía.....	211
Anexos.....	215

INTRODUCCIÓN

El interés de realizar este estudio surge desde la crisis que nos encontramos viviendo, el contexto pandemia, la baja de horas pedagógicas y la concentración en la inteligencia emocional se ha visto muy perjudicada, tanto el docente como el estudiante se encuentran involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje trabajando en comunión para la obtención de un conocimiento dado. Se entiende por emoción el conjunto de reacciones orgánicas que experimenta un individuo cuando responde a ciertos estímulos externos que le permiten adaptarse a una situación con respecto a una persona, objeto, lugar, entre otros.

Esto es importante desde la arista del análisis. El proceso cognitivo del aprendizaje está fuertemente vinculado a factores asociativos y simbólicos. El aprendizaje vicario se fundamenta en que el ser humano logra los nuevos conocimientos a través de un proceso indirecto de observación e imitación en tanto la interacción efectiva de la persona con terceros es relevante para adquirir nuevas conductas.

En el contexto educativo los docentes se convierten en los principales líderes emocionales del alumnado, lo que implica el hecho de actuar como modelo de imitar. El profesorado capaz de captar, comprender y regular las emociones de su grupo conseguirá el equilibrio emocional del mismo.

En la actualidad se pueden apreciar una gran variedad de estudios y autores de emociones en la educación, concordando en que las emociones están estrechamente vinculadas con el comportamiento y rendimiento del estudiante. Numerosas búsquedas bibliográficas denotan un gran desarrollo del tema. El concepto de inteligencia emocional

citado en las obras literarias de (Bisquerra, La inteligencia emocional según Salovey y Mayer, 1997) y (Goleman, 1995) entre otros; han profundizado y difundido el concepto de inteligencia emocional, así como destacado su importancia en la educación integral del individuo. Se resalta la variabilidad de la inteligencia emocional en el sentido de que a diferencia de lo que ocurre con el cociente intelectual, la inteligencia emocional puede mejorar a lo largo de la vida.

Sin embargo, existe la duda sobre la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje en estudiantes de la educación básica. Ya que el problema a estudiar es un grupo exacto que en nuestro caso serían estudiantes de cuarto año básico y cómo influyen sus emociones en la adquisición del aprendizaje.

El enfoque de este estudio se dirige a cómo influyen estas emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además de conocer las distintas estrategias o formas que tienen los docentes de comprender y manejar las distintas emociones del alumnado.

La investigación presenta un paradigma cualitativo y método fenomenológico, ya que se busca observar y describir e interpretar cualidades o características del tema a tratar. Para esto los instrumentos a utilizar será Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) para docentes y estudiantes y lista de cotejos para los estudiantes de cuarto año básico.

La importancia e interés de estudiar es primordialmente la relevancia de la enseñanza y aprendizaje en la actualidad en esta nueva modalidad que nos encontramos viviendo. También las emociones como un factor fundamental para el desarrollo de los estudiantes en

el proceso de enseñanza – aprendizaje, donde se puede evidenciar las consecuencias y beneficios que estas puedan generar.

En el aspecto profesional, como futuras docentes, existe el interés de conocer cómo viven las emociones cada uno de los estudiantes al momento de aprender, pero por, sobre todo conocer el cómo lo vive un profesor o profesora y como es capaz de manejar los distintos tipos de emociones con los que deberá lidiar en un aula.

Es bueno estudiar para que en el futuro seamos capaces de enseñar sabiendo utilizar el recurso de las emociones en los estudiantes, dándoles un aprendizaje más significativo.

Además, es una investigación que puede beneficiar el sistema educacional y cómo mejorar la importancia que se le entrega a las emociones en el sistema educacional chileno en medio de crisis sanitarias.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

Objetivo General.

Proponer una unidad didáctica sobre el trabajo con las emociones en el aprendizaje en contexto de pandemia en los estudiantes de cuarto año básico.

Objetivos específicos.

- Describir las principales características de la educación emocional y las emociones como insumo educativo para la construcción de una propuesta de aprendizaje.

- Diseñar actividades e insumos educativos sobre la educación emocional a través de talleres.
- Construir una unidad de aprendizaje en torno a la relación entre factores como: la confianza, grado de proximidad entre alumnos (as) entre sí y/o alumno (a) profesor (a), el reforzamiento de contenidos, la participación de estudiantes en clases considerando sus gustos y preferencias con el factor emocional, para instar a utilizar nuevos modelos metodológicos.
- Proponer estrategias educativas desde lo curricular, didáctico y evaluativo para uso del profesorado en torno al manejo de las emociones en los y las estudiantes.

Por lo anteriormente expuesto, y para comprender el fenómeno en su totalidad, nos formulamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo influyen las emociones en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el contexto educativo actual desde la perspectiva del docente?

CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

*“La inteligencia emocional no es lo contrario a la inteligencia,
no es el triunfo del corazón sobre la mente –
es esa intersección única entre ambos.”*
~David Caruso.

El trabajo de investigación que se presenta se define como “La importancia de la inteligencia emocional cómo fundamento para la preparación de recursos y estrategias de enseñanza y aprendizaje en el curso de Cuarto Básico”, la presente propuesta nace a través de la interrogante ¿Cómo trabajar la inteligencia emocional a través de las clases on-line o clases híbridas?, Según Morales & Acosta (2021) nos menciona que en el último tiempo a nivel mundial hemos sido víctimas no solo de un virus, sino también de un encierro en el cuál la única interacción con otras personas es a través de una pantalla, provocando así que las emociones, tanto de los niños como de los adultos, se desestabilicen (Morales & Acosta, 2021). En esta ocasión nuestro énfasis va enfocado en los niños y niñas en su etapa de escolarización y aprendizaje, específicamente en estudiantes de 4° básico.

¿Qué sucede con sus emociones durante el encierro?, ¿Cómo se aborda el reforzamiento de la inteligencia emocional en pandemia?, ¿Existe algún reforzamiento psicológico desde los establecimientos?, ¿Este confinamiento dejará algún tipo de trauma psicológico en los niños y niñas al momento de formarse para su vida adulta?, al momento de pensar, pueden ser muchas las interrogantes cuando hablamos del lado psicológico del ser

humano, debido a que durante gran período este ámbito no ha sido cubierto ni estudiado a fondo. Como lo dice Daniel Goleman (1996), la inteligencia emocional comienza a desarrollarse en los primeros años, todos los intercambios pequeños entre niños y sus padres, los docentes y con los demás, llevan mensajes emocionales (Goleman, 1996).

1.2 JUSTIFICACIÓN.

EL DESAFÍO DE ARISTÓTELES

*Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo.
Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto,
en el momento oportuno. Con el propósito justo y del modo
correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo.*

~ Aristóteles, Ética a Nicómaco.

Hoy en día, la inteligencia emocional, ha tomado mayor importancia, aunque este tema se ha visto situado desde la época de los grandes filósofos. Con el filósofo Aristóteles en su obra, titulada ética a Nicómaco, en donde se comienza a reconocer sobre qué es la inteligencia emocional, de una manera indirecta, desde esa época ya se mencionaba y se tenía un conocimiento, de este término (Aristóteles, 2001).

En 1990 se utiliza por primera vez en Estados Unidos el término de Inteligencia Emocional por los psicólogos norteamericanos John Mayer y Peter Salovey, posteriormente fue empleada en 1995 por un psicólogo estadounidense Daniel Goleman en su libro titulado “La inteligencia emocional” es ahí en donde dio a conocer el término en México demostrando su importancia en el aula de clases y en el ámbito de trabajo. Daniel Goleman es considerado como el padre de la inteligencia emocional (Goleman, 1996).

Charles Darwin fue el primero que empezó a utilizar el concepto de inteligencia emocional, señalando en sus trabajos la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación. (Darwin, 1873) Thorndike, en 1920, hace uso del término inteligencia social, para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas (Thorndike, 1920).

En las investigaciones realizadas a nivel mundial, Extremera (2003) nos señala que por El Consorcio para la Investigación en la Inteligencia Emocional en las Organizaciones (The Consortium For Research On Emotional Intelligence In Organizations), han deducido que tan solo el 10% del cerebro humano trabaja con la parte racional y el 90% restante trabaja con la parte emocional, por tal motivo el Coeficiente Intelectual aporta tan solo el 20% de los factores que determinan el éxito de las personas, y el 80% que resta es resultado de los aspectos y funciones emocionales (Extremera, 2003).

Se ha destacado en la actualidad que educar las emociones es más importante que el haber adquirido determinadas competencias cognitivas, existen numerosos trabajos que acrediten estas teorías, como se menciona anteriormente, el éxito proviene del 80% de la Inteligencia Emocional y un 20% del Coeficiente Intelectual (Extremera, 2003).

El psicoterapeuta Shapiro (1997) nos habla sobre la inteligencia emocional en los niños, como psicoterapeuta infantil, Lawrence Shapiro en su libro Inteligencia Emocional de los Niños en el año 1997. La Inteligencia Emocional tiene la finalidad de mejorar y fortalecer las relaciones sociales de las personas, esto logrará crear un crecimiento en los niños (Shapiro, 1997).

Debido a las necesidades que tienen las personas en desenvolverse en la sociedad, se tomará a los niños como primordial fuente, ya que se ha buscado que conozcan que es la inteligencia emocional, y los grandes beneficios que le pueden traer a los niños en su desarrollo personal, social y emocional.

Como nos menciona García (2005) mientras se van desarrollando los niños se les va enseñando, fortaleciendo y formando su inteligencia emocional, porque científicamente se

ha comprobado que aproximadamente un 50% de nuestros rasgos emocionales personales vienen de la herencia genética, y el otro 50% proviene de nuestra crianza y de las experiencias más tempranas de la infancia (García, 2005).

Por tal motivo es de suma importancia que, a los niños, se les comience a enseñar a manejar su inteligencia emocional, esto le permitirá, que como vayan creciendo, sepan controlar sus emociones, pero no solamente la de ellos, sino identificar y conocer lo que están sintiendo las personas que se encuentran a su alrededor (García, 2005).

Por otro lado, nos señalan Berrocal & Pacheco (2005) mediante el paso de los años fue tomando mayor importancia, se ha descubierto que la inteligencia emocional es de suma importancia para el desarrollo del ser humano, tan importante como el coeficiente intelectual de la persona, permitiéndole desarrollarse en el ámbito social (Berrocal Fernández & Pacheco Extremera, 2005).

Los autores Gallego Gil & Alarcón (2006) nos mencionan que la inteligencia emocional en el ámbito pedagógico se demuestra con la pregunta ¿cómo llegó al alumno? entonces es necesario, como profesor, conocer a los estudiantes en profundidad teniendo en cuenta sus conocimientos previos, sus gustos, sus aspiraciones, sus ventajas y desventajas como personas en el ámbito académico para poder tener una idea sobre la didáctica y metodología a implementar (Gallego-Gil & Gallego-Alarcón, 2006).

Smith (2019) nos menciona que los docentes debemos comprender en qué contexto nos situamos y no solamente enseñar los típicos modelos de conductas correctas, más allá de eso debemos observar y comprender lo que les sucede a nuestros estudiantes con respecto a sus emociones y sentimientos y de esta manera poder comprender el

comportamiento que tienen los estudiantes ante diferentes situaciones, ya que de esta manera se forma un equilibrio emocional dentro del aula (Smith, 2019).

La inteligencia emocional es muy importante porque, entre otras cosas, favorece en gran manera el establecimiento de relaciones sociales sanas. Es por esto por lo que nos centraremos en estudiantes de cuarto año básico que por la edad que están cursando tienden a ser vergonzosos, a veces no han tenido buena base en su niñez y todo se les dificulta, o también pueden estar viviendo situaciones que el docente en este caso necesita ver y comprender para poder apoyarlo.

El término de Inteligencia Emocional es muy controvertido. Sobre él se han escrito varias investigaciones (Goleman, 1996), (Bradberry & Greaves, 2009) (Berrocal Fernández & Pacheco Extremera, 2005), debido a su creciente popularidad e importancia en diferentes campos. Esto nos lleva a pensar en la situación actual, la pandemia.

La nueva modalidad de escolarización deja en evidencia como las horas de clases se han reducido y éstas se enfocan mayoritariamente, por no decir totalmente, al ámbito académico, sin considerar el lado psicológico de sus estudiantes y la importancia de los efectos que puede producir el estar horas frente a una pantalla, más aún cuando se trata de infantes (Abad, 2020). La gran interrogante que se formula es cómo poder trabajar hoy en día la inteligencia emocional en los niños y niñas.

Este estudio es necesario de realizar, debido en Chile se está discutiendo un proyecto de ley (2016) que acredita la importancia de la Inteligencia Emocional dentro del aula, además, ya que hoy en día la educación no ha tenido un sentido significativo de aprendizaje en los alumnos, solo se ha basado en traspaso de contenidos carentes de emociones regidos

por un libro llamado bases curriculares, alguna vez te has preguntado qué aprendizaje significativo tiene aprender de la primera y segunda guerra mundial si tu no fuiste parte de ese proceso o de esa época, y repiten los mismos contenidos en el mismo orden como un mecanismo de repetición por defecto, como si todos los alumnos fuéramos un molde de pan y aplicamos la preparación de la mezcla en el mismo molde para que salgan todos iguales, las mismas copias todos los años (MINEDUC, 2016).

Es factible preguntarse, porque los alumnos son más abiertos de aprenderse una canción y darte un breve resumen de lo que trata a ojos cerrados y sin embargo al preguntarle por un contenido que no es de su interés no aplica la misma emoción de explicarlo en un breve resumen. Platón afirmó “que todo aprendizaje tiene una base emocional” (Platón citado en Goleman, 1996). No existe ni un solo momento en nuestro día a día en el que estemos libres de emociones, aunque no sepamos identificarlas. Todo lo que aprendemos en nuestra vida está en parte determinado por nuestro estado emocional de base y lo que se origina (Goleman, 1996).

De allí que Aristóteles piensa que “los factores emocionales no son ajenos al proyecto de una retórica basada en razonamientos y que, de hecho, es posible acceder a una descripción objetiva de enunciados subjetivos en los márgenes de una doctrina de la causalidad psicológica” (Frede, 1996).

Konstan nos menciona que “Las emociones no son eventos indivisibles, al menos conceptualmente. Por un lado, las emociones son provocadas por un estímulo, el cual es localizado en el mundo externo (como sería el discurso del orador, y el orador mismo) o también, generado por la memoria; por otro lado, las emociones terminan en una respuesta, la cual toma dos formas: la expresión, que puede tener una función comunicativa y la acción,

la cual es motivada por un deseo” (Konstan, 2006). Por lo tanto, podemos decir que las emociones juegan un papel fundamental en la función comunicativa, ya que le dan una expresión a un discurso o a una respuesta la cual adquiere mayor importancia y motivación.

Desde hace varios años, nuestra sociedad se encuentra en déficit con la inteligencia emocional (Domínguez & Merino, 2018), en estas situaciones atípicas o extremas que experimentamos todos ante la pandemia, es necesario poder aprender a saber cómo actuar ante la incertidumbre para no dejarnos llevar ante el pánico. Tony y Emily describen esta etapa como de “supervivencia” y puede ser peligrosa porque no ayuda a resolver problemas complejos, ya que lleva al ser humano a ser reactivo, más que deliberado. Una opción para evitar caer en el modo de supervivencia es nombrar nuestras emociones, ya que tenerlas embotelladas pueden llevarnos a explotar de manera negativa. Una vez que se expresan los sentimientos, se vuelve más sencillo controlar las emociones e irlos normalizando. Es decir, observar las emociones y nombrarlas dando lugar a la parte adulta, en lugar de ser manejadas por ellas (Delgado, 2020).

Han existido distintas estrategias promovidas por expertos e instituciones para abordar la emergencia sanitaria desde el punto de vista de la salud mental de los niños y el manejo de sus emociones (Larrotta-Castillo, 2020).

Una de las principales iniciativas que se han impulsado para abordar las emociones de los niños en medio del confinamiento por el Covid-19 fue la que lideró la Organización Mundial de la Salud (OMS) que elaboró un cuento para niños de entre 6 y 11 años con el fin de explicarles qué es el Coronavirus y cómo afecta a las personas (Larrotta-Castillo, 2020).

En la situación actual de crisis sanitaria, los niños ven a sus padres preocupados, cansados, estresados por la cuarentena y el teletrabajo, preocupados por posibles contagios, por familiares ya contagiados o porque ya están luchando contra el Covid-19. Es por esto por lo que es necesario cuidar y trabajar cotidianamente las emociones, sobre todo porque la información está al alcance de la mano y, por lo tanto, al alcance de los niños. No se trata de ocultar lo que sucede, sino de hablar con calma y de manera sencilla sobre la importancia de cuidarnos y quedarnos en casa (Larrotta-Castillo, 2020).

Algunas estrategias para trabajar con los niños y niñas las emociones, es que debemos enseñarles a identificar lo que ellos sienten y lo que sienten los demás, cuando los niños nos preguntan: ¿Qué pasa? Respondamos con claridad y expresemos nuestras emociones. No es necesario entregar fundamentos extensos, pero sí coherentes entre la respuesta verbal y la expresión o comunicación no verbal que usamos.

Se puede recurrir a los cuentos que tenemos en la casa para identificar las emociones de los personajes. Recurrir a literatura infantil en la web donde encontramos títulos como: El monstruo de colores, de Anna Llenas, para los más pequeños (+1 año); El bestiario de las emociones, a partir de 2 años, donde encontrarán graciosos y expresivos animales para ir identificando y nombrando emociones con los más pequeños y Las emociones de Nacho, a partir de 3 años. Utilizar el juego para enseñarles cómo debemos mantener una buena higiene y por supuesto explicarles qué es el coronavirus y cómo nos puede afectar. También contarles sobre los síntomas y sobre todo qué hacemos para evitar el contagio.

Junto con trabajar el tema de las emociones, es bueno abordar las diversas manifestaciones físicas y psicológicas, además de la curiosidad propia de los niños que desean saber y entender lo que pasa en su entorno. Los niños en etapa preescolar manifiestan la ansiedad de

diferente manera, por ejemplo, el exceso de estrés o tensión física que se manifiesta con dolores de cabeza, berrinches, problemas digestivos, aparición de miedos anormales, trastornos de ansiedad, entre otros, algunos psicólogos recomiendan hablar con calma y tranquilidad sobre aquellas cosas que les preocupan (Larrotta-Castillo, 2020).

La clave está en escuchar a los niños para poder identificar la raíz del problema, mostrar empatía por la situación, ayudarlo a identificar las emociones que está sintiendo. Otra estrategia sugerida es explicar a los niños lo que están sintiendo y podemos pedirle que después lo dibuje, para canalizar esos sentimientos. De esta manera, ayudamos a que entienda lo que le pasa, pero sobre todo abrimos un espacio de diálogo y escucha activa.

Finalmente, es necesario cuidar lo que le decimos a los niños, ya que en ocasiones la ansiedad y los miedos se los transferimos los adultos. Cuidemos entonces la información que le estamos entregando (Sordo, 2017).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.

2.1 Inteligencia emocional y educación.

*Las emociones influyen en nuestra vida de tres maneras:
fisiológica, cognitiva y conductual.*

*“No olvidemos que las pequeñas emociones son
los grandes capitanes de nuestras vidas y
las obedecemos sin darnos cuenta”.*

Vincent Van Gogh

En este marco teórico vamos a ver los conceptos de inteligencia emocional y educación, la educación y TIC y las emociones en el ámbito educativo. La Inteligencia Emocional incluye aspectos claves como reconocer y manejar las emociones y motivaciones propias, así como reconocer las emociones de los demás. En otras palabras, la inteligencia emocional es la inteligencia necesaria para desenvolvernó bien en nuestras relaciones con los demás.

Esta propuesta didáctica se centralizará en la importancia de la inteligencia emocional para la preparación de recursos y estrategias de enseñanzas en las clases en estudiantes de cuarto año básico. Esta investigación, aporta un significativo análisis al desarrollo y práctica de la inteligencia emocional en sus dimensiones autoconocimiento, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales, siendo estas dimensiones pilares fundamentales para la preparación de los estudiantes.

2.1.1 Concepto de inteligencia emocional.

El término de inteligencia emocional es uno de los temas centrales de la educación, psicología y filosofía. La primera persona en utilizar dicho término fue el psicólogo estadounidense

Daniel Goleman, algo que logró basándose en teorías de tres investigadores: McClelland, Gardner y LeDoux. Goleman adquirió fama mundial por la publicación de su libro *Emotional Intelligence*, en 1996 (Goleman, 1996).

“El dolor es simplemente un estado mental que puede controlarse”. Podemos decir que Spock (Star Trek) tiene razón cuando habla de que las emociones pueden ser irritantes, alteran nuestro comportamiento y frecuentemente se interponen en nuestras metas. Pero al alterar nuestro comportamiento ¿Serán ilógicas? (Abrams, 2009).

Según Marc Smith en su libro “las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje” señala, “los humanos son criaturas básicamente emocionales, más que lógicos” (Smith, 2019). Spock, tuvo la capacidad de controlar sus emociones hasta el punto de que parecía totalmente ajeno a las mismas.

Se hizo referencia a la serie de ciencia ficción Star trek, en concreto a la raza Vulcana, a la que pertenece el Sr. Spock. Se emplea este recurso, ya que se trata de una raza que ha optado por suprimir las emociones y vivir según el orden de la lógica y la razón. “Inteligencia Emocional es el modo de entender la inteligencia, más allá de los aspectos cognitivos, tales como: la memoria y la capacidad para resolver problemas” (Goleman, 1996). Hablamos, ante todo, de nuestra capacidad para dirigirnos con efectividad a los demás y a nosotros mismos, de conectar con nuestras emociones, de gestionarlas, de automotivarnos, de frenar los impulsos y vencer las frustraciones.

El término popularizado por el psicólogo estadounidense Daniel Goleman en su libro “*Emotional Intelligence*”, publicado en 1996 señala: “La Inteligencia Emocional nos permite tomar conciencia de nuestras 16 emociones, comprender los sentimientos de los demás,

tolerar las presiones y frustraciones que soportamos” (Goleman, 1996). Según Goleman la inteligencia emocional es la habilidad de saber controlar y manejar las emociones, llevando así a una vida exitosa. También menciona que el ser humano tiene dos mentes, la que piensa y la que siente, éstas al interactuar ayudan a la construcción de la vida mental.

La teoría de Piaget, la cual explica, como se desarrolla la inteligencia a lo largo de las etapas llevan un orden riguroso y sucesivo. La inteligencia pasa por medio de cuatro estadios principales: El primero es el sensomotor que abarca desde el nacimiento hasta los dos años, en el cual el sujeto diferencia los objetos, adquiriendo una estabilidad y coordinación en sus esquemas. El segundo es el simbólico-objetivo, de los dos a los seis años, sus acciones alcanzan un valor y permite el uso de un lenguaje y pensamiento. El tercer período de las operaciones concretas está entre los siete y doce años, ordena en forma de agrupamiento lógico matemático, aparecen la noción de cantidad y el número, comienza la comprensión de problemas, limitadas a situaciones de hechos. Finalmente, se desarrollan las operaciones formales, las operaciones se aplican a otras operaciones según la estructura lógico matemático, caracterizadas por las necesidades lógicas, de razonamiento y validez (McLeod, 2012).

Vygotsky creía que cuando un estudiante se encuentra en la zona de desarrollo próximo para una tarea en particular, proporcionar la asistencia adecuada le dará al estudiante un "impulso" suficiente para lograr la tarea. Según Vygotsky (1978), un aprendizaje muy importante del niño se produce a través de la interacción social con un tutor hábil. El tutor puede modelar comportamientos y / o proporcionar instrucciones verbales al niño. Vygotsky se refiere a esto como diálogo cooperativo o colaborativo.

El niño busca comprender las acciones o instrucciones que le brinda el tutor (a menudo el padre o el maestro) luego internaliza la información, utilizándola para orientar o regular su propio desempeño. En la literatura, la ZPD se ha convertido en sinónimo del término andamio. Sin embargo, es importante señalar que Vygotsky nunca usó este término en sus escritos, y fue introducido por Wood, Bruner y Ross (1976) (McLeod, 2012).

Para Howard Gardner, la inteligencia es la habilidad para resolver problemas en un entorno social y cultural. Considera que para desarrollar una inteligencia se necesita partir de tres bases; la primera es la habilidad genética que posee el sujeto, la segunda parte de las oportunidades que estén a su alcance para desarrollarla, la tercera que el grupo social en el cual se desenvuelva le dé un valor, que responda a los retos que se viven día a día. Ve un ingrediente genético, pero también el valor social y la oportunidad que tenga para desarrollarlo (Serrano, 2005).

En tanto Salovey y Mayer (1990) describen el concepto como “la capacidad de supervisar emociones y sentimientos tanto propios como los de los demás, así como poder discriminar entre ellos y usar dicha información para dirigir su pensamiento y sus acciones” (Salovey y Mayer, 1990). Asimismo, la inteligencia emocional es la habilidad que permite identificar, evaluar y controlar las emociones de uno mismo y de los demás, así como la capacidad de poder motivarlos y cooperar (Goleman, 1996).

Estos hombres son considerados los pioneros de la psicología emocional; Peter Salovey es el actual presidente de la Universidad de Yale, John Mayer es psicólogo de personalidad de la Universidad de New Hampshire y ambos son conocidos en el ámbito psicológico por desarrollar junto a David Caruso, profesor de Yale y entrenador de inteligencia emocional,

un test de inteligencia emocional mundialmente conocido llamado MSCEIT que se explicará con mayor profundidad más adelante. La frecuencia en la que un individuo demuestra o hace uso de sus competencias y capacidades inherentes a la inteligencia emocional determina el modo en el que dicho individuo lidia consigo mismo, con el trabajo, con la vida en general y con los demás (Goleman & Boyatzis, 2002).

En otras palabras, la inteligencia emocional es algo que llevamos dentro, de carácter intangible y que influye en cómo manejamos nuestro comportamiento, en cómo atravesamos las complejidades sociales y en cómo tomamos decisiones personales que nos permiten alcanzar resultados positivos (Bradberry & Greaves, 2009). Por último, Bradberry añade que la inteligencia emocional está compuesta por cuatro competencias básicas que se pueden englobar en dos competencias principales: la competencia personal y la competencia social.

Si bien, el aprendizaje en los estudiantes es muy importante, también lo es la inteligencia emocional para su vida diaria. Como docentes no solo se debe mejorar o prestar atención a la parte cognitiva, sino también la emocional, muchos de los estudiantes pueden tener problemas emocionales que les impide y les dificulta su desempeño o que los limita desarrollar sus actividades de estudio. Una gran mayoría de estudiantes al estar aprendiendo no saben cómo reaccionar ante estos problemas o situaciones de manera positiva y tienden a frustrarse por lo tanto pierden la motivación de aprender o mejorar. “Una autoestima baja o imagen negativa de sí mismo está asociada no solamente con un rendimiento académico bajo, sino también a conductas autodestructivas como el uso de drogas, el embarazo adolescente, el suicidio, la violencia en los colegios, y otras muchas. Una autoestima alta, por el contrario, conduce a la superación de las limitaciones” (Montes de Oca, 1995).

Para continuar el concepto de inteligencia emocional, resulta esencial centrarse en los autores fundamentales en este ámbito, es decir, los ya anteriormente mencionados Daniel Goleman y Howard Gardner, cuyas teorías, definiciones e investigaciones han permitido explicar el significado de la inteligencia emocional a un público no experto en materia psicológica y emocional.

2.2 Cinco dimensiones de la inteligencia emocional

Lo que el psicólogo Goleman (1998) propuso para simplificar y transmitir de manera sencilla el concepto de inteligencia emocional fue dividirlo en cinco ámbitos de actuación o dimensiones que se definen a continuación:

Autoconocimiento Tal y como la palabra indica, el autoconocimiento consiste en tener conocimiento de uno mismo, en definitiva, conocerse a sí mismo. No es lo mismo ver las cosas desde una perspectiva interna que desde una perspectiva externa, es decir, desde dentro o desde fuera. Las personas dotadas de autoconocimiento tienen la capacidad de entender, conocer e identificar sus sentimientos, así como de expresarlos sin que ello les suponga un gran esfuerzo (Guilera Agüera, 2006). A su vez, pueden identificar cómo sus emociones y sentimientos afectan a sus acciones y a su comportamiento, lo que les proporciona una mayor seguridad en sí mismos. Ellos conocen cómo actúan y reaccionan ante ciertos sentimientos y circunstancias y conocen mejor que los demás sus fortalezas y debilidades (Teruel, 2004). En resumen, el autoconocimiento refleja la capacidad de autoevaluarse adecuadamente, así como de auto gestionarse los sentimientos, pensamientos, acciones y rendimiento. Solo adoptando una perspectiva desde el exterior uno es capaz de

poder desarrollar el autoconocimiento, resulta imposible poder desarrollarlo desde una perspectiva interna. (Goleman, 1998)

Autocontrol/autorregulación de emociones Para poder explicar esta dimensión se debe hacer hincapié en la conciencia, ya que es la habilidad que tiene una persona de gestionar y controlar los sentimientos, impulsos y estados de ánimo. Estas personas conocen las consecuencias de sus actos, y asumen las responsabilidades que dichos actos conllevan. Además, no sienten aversión hacia lo novedoso ni desconocido, es decir, cualquier idea nueva, por muy distinta que resulte, será bienvenida por su parte (García, 2017). Asimismo, destacan por su capacidad de mantener la calma en situaciones de gran dificultad, así como su paciencia en situaciones de alta problemática, presión y estrés (Catalá, 2014).

En un ámbito organizacional, son personas que cumplen con su deber, puntuales, que trabajan con precisión, orden, seriedad y claridad y que asumen sus responsabilidades, que conocen a la perfección. Además, se desenvuelven bien en situaciones de incertidumbre y reaccionan rápidamente ante cambios inesperados. (Catalá, 2014).

Motivación La motivación es el motor más potente del que dispone todo ser humano para iniciar una determinada acción, es algo intangible que hace que nos movilizemos para lograr un determinado objetivo. “La base de la motivación es el deseo: la obtención de aquello que se quiere es importante para alcanzar la felicidad” (Medinilla Durán, 2009). Las personas que poseen esta dimensión son las que gozan de un alto grado de motivación, así como la capacidad de transmitirla. El hecho de tener una estabilidad emocional constante y desarrollada contribuirá a que la persona esté motivada y desarrolle capacidades como la creatividad, entre otras. Dicha estabilidad facilitará el logro de objetivos y, por tanto, despertará el esfuerzo del individuo para actuar con el fin de alcanzar su objetivo. Para ello,

además de esforzarse, la persona deberá ser innovadora, perseverante, creativa, optimista y necesitará tener iniciativa. El hecho de estar muy orientado a los objetivos hace que la persona se comprometa por completo a dedicar su esfuerzo a lograrlo, lo que implica buscar el método más eficiente, que suele ser velar por el interés común –aunque esto implique un sacrificio individual mayor– del grupo y querer obtener Feedback constante del mismo. A lo largo del proceso de alcance de objetivos resulta fundamental estar motivado, no perder la ilusión ni los ánimos y en especial, continuar estando convencido de que se va a lograr (Goleman, 1998).

Empatía Se trata de la capacidad de una persona de ponerse el lugar del otro, de sintonizar con los sentimientos, preocupaciones, necesidades y demandas de los demás. Igualmente, una persona emocionalmente inteligente no solo identifica ese estado de ánimo del otro, sino que se interesa por las preocupaciones del sujeto en cuestión y actúa dependiendo de cuál sea dicho estado de ánimo para contribuir a su bienestar (Ioannidou & Konstantikaki, 2008). Considerada como don social, la sensibilidad que caracteriza a la empatía puede ser muy enriquecedora y se puede aprender mucho de ella. El hecho de que cada persona sea diferente permitirá que la persona empática aprenda de los demás prácticamente de forma involuntaria, sin ser consciente (Manterola, Lasa, y Martínez 2014).

Lo mencionado en el párrafo anterior puede aplicarse en el día a día de una empresa; existe una enorme variedad de trabajadores con diferentes preocupaciones, sentimientos y estados de ánimo y siempre habrá algunas personas capaces de entenderlos, conocerlos, gestionarlos y ayudar, así como de orientarlos y asignarles tareas en base a sus aptitudes y aspiraciones. Asimismo, para las personas que trabajan orientadas al cliente, la empatía es un elemento fundamental de su día a día, ya que necesitan comprender las necesidades de los

que harán uso del producto o servicio que están ofreciendo. Por ejemplo, en el ámbito del marketing, una vez captadas las necesidades del target o cliente potencial, las organizaciones podrán adaptar su producto a la perfección (Tortajada, 2011). Resulta realmente difícil realizar estudios de comportamiento del consumidor sin tener empatía, sería muy complicado saber por dónde empezar (Goleman, 1998).

Habilidades sociales Son el conjunto de capacidades relacionadas con uno mismo y la interacción hacia los demás, las personas dotadas de habilidades sociales son aquellas que poseen habilidades notorias de interrelacionarse (Gutiérrez, 2010). En el caso de las habilidades sociales, el sujeto desea obtener una determinada reacción, repuesta o actitud por parte de los demás sin recurrir a la distorsión de la verdad o justicia. Para ello, actúan bajo una buena comunicación, siendo una fuente de inspiración para los demás, sin buscar manipularlos (Goleman, 1998).

Son personas persuasivas, saben en qué centrarse y qué estrategias elegir para recibir apoyo de los demás. Asimismo, saben detectar situaciones conflictivas y las solucionarán de modo que dichos conflictos no afecten más a algunas personas que a otras. El liderazgo es clara consecuencia de tener alta capacidad de interrelacionarse, ya que el líder sustraerá lo mejor de cada persona, creará espíritu de grupo y trabajará con ellos con un fin común que esperarán lograr (Urdaneta y Morales, 2013). También tendrá la capacidad de gestionar a las personas más difíciles y problemáticas con paciencia, perseverancia y tacto, aportando en soluciones que satisfagan a ambas partes.

Por último, otra de las cualidades destacables de un líder con habilidades sociales desarrolladas es crear espíritu de grupo, de modo que todos se verán igualmente implicados

en un caso para alcanzar una meta que aportará beneficio común. Ello fomenta compromiso, proactividad, cooperación y esfuerzo, algo que todo líder aspira a conseguir en una organización por parte del equipo (Villar y Muñoz, 2017).

A priori, se observa que algunas de las dimensiones definidas por Goleman coinciden o se asemejan por completo a las competencias fundamentales de los líderes, descritas en el punto anterior, en concreto, las habilidades sociales, el autoconocimiento y la motivación. Ello sugiere que la inteligencia emocional es fundamental para ser un buen líder, ya que resume algunas de las competencias imprescindibles – capacidad de motivar, habilidades sociales y autorregulación – que ha de tener el mismo.

2.3 Tipos de inteligencia emocional.

Howard Gardner, nació el 11 de julio de 1943, es un psicólogo estadounidense y profesor universitario de la universidad de Harvard, fue el hombre que revolucionó el concepto de la inteligencia. Es muy conocido en el ámbito educativo por su teoría de las inteligencias múltiples, basada en que cada persona tiene, por lo menos, ocho inteligencias o habilidades cognitivas. Howard Gardner fue el primero en hablar de varias inteligencias múltiples, bien diferenciadas pero relacionadas entre sí. Su carrera se basa en la búsqueda para poder explicar qué es la inteligencia y qué es lo que la fundamenta.

En primer lugar, afirma que el éxito académico no depende en su totalidad de la inteligencia de cada uno, y en segundo lugar afirma que la inteligencia es una capacidad, y, por lo tanto, no es algo con lo que nace el ser humano, no queda adherido a su ADN sino se adquiere a lo largo del tiempo, es un proceso gradual (Gardner, 1983)

El psicólogo distinguió ocho inteligencias diferentes que todos los seres humanos poseen, cada una independiente de la otra, y los niveles de cada una de ellas serán los que marquen la diferencia entre el potencial y la diversidad entre una persona y la otra. De acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples, podemos diferenciar entre inteligencia lingüística, inteligencia lógica-matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal kinestésica, inteligencia musical, inteligencia naturalista, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal (Gardner, 2000)

Gardner ya introdujo la inteligencia interpersonal e intrapersonal en su teoría de las inteligencias múltiples, las cuales se definen a continuación:

Inteligencia intrapersonal: consiste en tener un cierto nivel de autoconocimiento, conocer las debilidades y fortalezas de uno mismo, así como los sentimientos, pensamientos y reacciones.

Inteligencia interpersonal: es la capacidad de entender los sentimientos, motivaciones, percepciones, miedos, preocupaciones y reacciones de los demás, así como la habilidad de poder crear un sentimiento de grupo y equipo y cooperar con ellos. (Gardner, 2000)

Gardner menciona ciertos criterios para que una habilidad pueda ser inteligencia:

- Esta tiene que corresponder a una habilidad innata de la persona.
- Se debe encontrar localizada en alguna parte del cerebro (en el hemisferio derecho, izquierdo, los lóbulos frontales, o en corteza motora).
- Los conocimientos que desarrolle puedan estar sintetizados y documentados.
- Debe de tener alguna función social.
- Que resuelvan problemas de grupos social, o sea algún producto de apreciación grupal o de un grupo.

Los tipos de inteligencia que clasifica Howard Gardner son:

Inteligencia Lingüística la cual se refiere a la habilidad de usar las palabras eficientes, teniendo un asertividad en la manera en el que el sujeto utiliza el lenguaje, para escuchar, discutir, persuadir, instruir o interpretar la comunicación de manera oral o escrita. Las personas que tienen desarrollada esta inteligencia son los periodistas, oradores, escritores, poetas, novelistas, entre otros (Barbero y Noguera, 2017).

Inteligencia lógico-matemático implica la utilización del pensar en términos de números y razonamientos lógicos, incluye la manera de razonar, secuenciar, pensar en términos de causa-efecto, crear hipótesis y probar datos experimentales, los que gozan de esta habilidad son los que se han dedicado a tareas científicas, como los ingenieros, los matemáticos, o quienes trabajan programando ordenadores (Gardner, 2000).

Inteligencia espacial es que permite al sujeto orientarse o ubicarse sin ninguna dificultad en el espacio, representarlo mediante una estructura mental, moverse con puntos de referencia internos (González y López, 2014). Esta inteligencia se ve en los arquitectos, decoradores, guías de turistas, exploradores, navegantes, dibujantes, escultores y cartógrafos (Gardner, 2000).

Inteligencia corporal-kinestésica implica una gran coordinación para hacer movimientos corporales que expresen sentimientos y voluntades, así como la habilidad para manejar objetos con destreza desarrollando la coordinación óculo-manual. Se trata de la gente dedicada al deporte, artistas, médicos cirujanos, mimos, maquinistas, bailarines y atletas, entre otros (Ordoñez y Martínez, 2017).

Inteligencia musical la poseen aquellos que han desarrollado cierta sensibilidad y audición para percibir, apreciar, y producir ritmos, canciones y melodías. En ello se encuentran inversos los músicos y compositores (Molero, 2020).

Inteligencia naturista es la habilidad para observar, identificar y clasificar las numerosas especies que existen en la naturaleza, puede conocer flora y fauna y utilizar sus habilidades en la caza, ciencias biológicas y conservación de la naturaleza o medio ambiente (Matey, 2017). Las personas que tienen desarrollada esta inteligencia son los biólogos (Gardner, 2000).

Inteligencia interpersonal se manifiesta en aquellas personas que demuestran cierta habilidad como percibir, escuchar, comprender y responder al estado de ánimo, temperamento, motivación e intención y deseo de las demás personas (López-Barajas, 2013). Con cualidades empáticas que le permiten ponerse en el lugar de la otra persona y de esta manera le ofrecen confianza para poder generar un vínculo positivo, por que comprende los mensajes verbales y no verbales de la otra persona. Poseen este tipo de inteligencia algunos religiosos, psicólogos, docentes, políticos, terapeutas y especialistas en relaciones públicas (Gardner, 2000).

Inteligencia intrapersonal conocida como la del ser interior, se refiere la capacidad que tiene una persona en reconocer sus propios sentimientos, y darles un nombre, puede distinguir entre los muchos estados emocionales que lo invaden, posee un autoconocimiento, autocomprensión y autorreflexión, de que camino quieren trazar en sus vidas y seguir, sin duda alguna las personas que tienen desarrollada esta inteligencia son personas exitosas,

porque pueden cumplir sus sueños y metas se sienten satisfechos con ellos mismos (Gardner, 2000).

La inteligencia interpersonal como la intrapersonal son los pilares de la inteligencia emocional, porque ambas se relacionan con las emociones (Seguí, 2014).

La inteligencia interpersonal se refiere a los lazos que se crean con las demás personas: es ese vínculo de ida y vuelta, entre la persona interna y las demás de afuera. Los seres humanos cuentan con recursos de comunicación, gestos, verbales, expresivos (López, 2016). Los cuales se construyen en los tres primeros años de vida de la persona, que se imitan de las relaciones primarias, principalmente de los padres, abuelos, tíos, primos y hermanos mayores.

La inteligencia intrapersonal se refiere a la elaboración del mapa de vida personal de las emociones y sentimientos. El conocerse a uno mismo, saber en qué puntos podemos flaquear y en cuales podemos apoyarnos para tener éxito en la vida, implica el conocimiento de nuestros puntos fuertes y débiles (Parra, 2010). Así como reconocer los límites y alcances que se puedan tener de los deseos y posibilidades, la forma en que sabemos diferenciar los motivadores, de los mandatos de las demás personas, estableciendo un límite entre el yo verdadero y el yo imaginario.

De la misma manera que en la inteligencia interpersonal, lo que se inculque en los tres primeros años de vida del niño o niña, de manera que el niño logre fijar un límite claro entre él y los otros niños. Podrá desarrollar la inteligencia intrapersonal (Serrano, 2005).

2.4 Las Emociones en el ámbito Educativo.

En estos años estamos asistiendo a un cambio de énfasis desde lo cognitivo a lo emocional (Fernández-Abascal, Jiménez & Martín, 2003) en los campos de la Psicología y la Educación. Se ha investigado el desarrollo socioemocional de los niños (Denham, 2007); (Gross & Thompson, 2007) las emociones de los docentes (Pena & Extremera, 2012) y se ha sugerido la necesidad de estudiar simultáneamente tanto a alumnos como a profesores (López-Goñi y Goñi, 2012). Además, diferentes documentos internacionales han incorporado el desarrollo social y emocional como un reto al que deben hacer frente los sistemas educativos. En 2007 un comité de expertos de la UNESCO, en la Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing, señaló que las instituciones educativas del futuro tendrían que dedicarse más a las competencias sociales y emocionales (Angulló, Filella, García, López & Bisquerra, 2010)

Esta visibilización de la esfera emocional, social y, por tanto, relacional nos lleva a intentar entender cómo son las relaciones que se producen dentro de los centros escolares. De acuerdo con (Vygotski, 1979) algunos procesos internos de desarrollo solo se producen cuando el niño está en interacción con adultos del entorno e iguales. Las interacciones y la comunidad educativa (Aubert, Flecha, García, y Racionero, 2008) pasan, por tanto, a ser factores fundamentales del proceso educativo.

2.4.1 ¿Qué son y qué utilidad tienen las Emociones?

Las emociones se manifiestan a través de nuestro cuerpo, por alguna situación que esté pasando a nuestro alrededor. Estas se pueden expresar de forma innata o también por experiencias anteriores. Cuando se aprende a tener un mejor control y manejo sobre ellas

ante distintas situaciones donde el ser humano es expuesto, se llama inteligencia emocional. Daniel Goleman en su libro “Emotional Intelligence” (1995) señala: “Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución”. (Goleman, 1996)

Para explicar la utilidad de las emociones, nos basaremos en la descripción de la siguiente película “Kidnap” La película “Kidnap” o “Secuestro”, es una cinta americana del 2017, dirigida por el director Luis Prieto y protagonizada por la famosa actriz Halle Berry. La cinta cuenta la historia de Karla (Halle Berry), una madre soltera que, en una plácida tarde en el parque junto a su hijo, se vuelve una pesadilla, cuando unos secuestradores se llevan a su hijo. Sin celular con el que comunicarse ni tiempo para acudir a la policía, Karla inicia una persecución frenética para salvar a su hijo.

La historia de Karla, la historia de una madre cuyo postrero acto de heroísmo fue el de garantizar la supervivencia de su hijo, refleja unos instantes de un valor casi épico. “No cabe la menor duda de que este tipo de episodios se habrá repetido en innumerables ocasiones a lo largo de la prehistoria y la historia de la humanidad, por no mencionar las veces que habrá ocurrido algo similar en el dilatado curso de la evolución. Desde el punto de vista de la biología evolucionista, la autoinmolación parental está al servicio del «éxito reproductivo» que supone transmitir los genes a las generaciones futuras, pero considerado desde la perspectiva de una madre que debe tomar una decisión desesperada en una situación límite, no existe más motivación que el amor. Este ejemplar acto de heroísmo parental, que nos permite comprender el poder y el objetivo de las emociones” (Smith, 2019).

Las emociones nos ayudan a lidiar con tareas de la vida y ayudan a nuestra especie a sobrevivir; tienen un valor adaptable, por lo tanto, existen porque sirven a un propósito evolutivo. Entonces si las emociones son evolutivas, debemos ser también capaces de detectarlas en otros primates, aunque ciertas emociones pueden ser únicas para los humanos. El psicólogo James Averill está de acuerdo en que las emociones cumplen funciones biológicas vitales para la supervivencia de las especies. Según Averill (1980), “las emociones básicas deben ser universales; deben contemplarse en primates no-humanos y deben ser hereditarias; Podemos analizar que James Averill, se refiere a las emociones como una función biológica importante que no solo están presentes en los humanos sino en todos los seres vivos, y podemos dar el ejemplo del apego como un factor emocional al momento de alimentar o amamantar, la expresión del animal perseguido por el deseo de satisfacer su necesidad de alimentarse lo hace sentir mayor afecto por su figura protectora (su madre o padre o figura protectora como sus cuidadores).

El problema aquí es que existe poco consenso en relación a cuáles son estas emociones básicas; no sólo varían entre culturas, también varían dentro de las culturas con el tiempo” (Smith, 2019). Podemos inferir que autor se refiere a que las emociones pueden variar o tener distinto significado no tan solo en diferentes culturas si no también dentro de las culturas a través del tiempo, lo que quiere decir es que las emociones básicas que utilizamos en la década de los 90 puede tener un distinto significado o no ser la misma para las personas en la actualidad.

2.5 Emociones y vinculación con la Educación.

Ahora que los sistemas educativos están asumiendo el desafío de promover el desarrollo afectivo, se hace especialmente relevante el debate sobre qué papel ocupan las emociones en la educación. Cada vez se reconoce más que la enseñanza es un intenso trabajo emocional (Boix, 2007). La naturaleza emocional del aula requiere dar cuenta de cómo son estos procesos para hacerse cargo de ellos (Aultman, Schutz y Williams-Johnson, 2009). Además, las escuelas son una complicada red de relaciones que necesita estar en armonía para funcionar eficazmente (Marchesi, 2007). Tener en cuenta las cuestiones emocionales en los procesos educativos es una tarea pendiente en todas las etapas educativas, pero es especialmente relevante en Educación Infantil ya que una parte del desarrollo emocional se produce en etapas tempranas (Morris, 2010) y es en estos primeros años cuando se desarrolla la autoestima, la confianza en los otros y la vinculación al medio escolar (Marchesi, 2007). Finalmente, en nuestro ámbito cultural se tiene asumido que en la etapa de Educación Infantil hay que promover el desarrollo emocional (Oplatka, 2009).

En este sentido, (Zembylas, 2007) afirma que algunos profesores están intuitivamente alerta sobre la importancia de sus propias emociones y las de los niños en el aprendizaje y bienestar. Los profesores consideran importante cuidar el desarrollo emocional y entienden que ellos tienen un papel en ello (de la Cueva y Montero, 2014a). Sin embargo, estamos encomendando a los profesores una tarea para la que no todos se perciben preparados (de la Cueva y Montero, 2015);(Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006). La eficacia de la intervención del profesor es producto, no solo del soporte cognitivo sino también del emocional (Day & Quig, 2009). Para lograr sus objetivos los profesores necesitan entenderse emocionalmente con los alumnos y para ello hace falta una profunda relación (Paniagua & Palacios, 2008).

Esta relación supone buscar el diálogo, ser sensible, ofrecer un espacio de seguridad, expresar amor hacia los alumnos y hacer que se sientan felices y cuidados (Oplatka, 2009). O, en las propias palabras del profesorado, establecer una relación cercana y cálida en la que prime el afecto, la sensibilidad, el respeto, la confianza y la paciencia (de la Cueva y Montero, 2014b). Esta relación es además crucial ya que sirve de modelo en el que los alumnos pueden fijarse para sus propias relaciones. En este sentido como afirma (Hyson, 2004) no se puede dejar todo el peso del modelado al azar. Se debe decidir el modelo de relaciones que se quiere ofrecer y buscar oportunidades para mostrarlo en el día a día.

El estado de humor influye claramente en la disposición del estudiante, desde el optimismo, la alegría o el entusiasmo al pesimismo, la tristeza o la frustración. Por lo tanto, los estados emocionales facilitan las distintas maneras de afrontar las actividades o tareas.

La motivación es el principal motor para que los estudiantes participen. De esta manera, quien está motivado, está comprometido activamente en el proceso de aprendizaje. Por lo que este tipo de inteligencia influye directamente en el rendimiento académico del alumno(a).

La educación emocional busca poder abrir la conciencia emocional, lo que permitirá encontrarnos con una sociedad más empática, que desarrolla “la escucha hacia el otro” y lo respetará como un individuo legítimo. Ser conscientes de las herramientas emocionales que no manejan los estudiantes, docentes, directivos y la sociedad en general, no les permite a los profesores acceder a la conciencia emocional, la vinculación con el otro y a lo que emerge entre el docente y el estudiante, que genera un marco de confianza. (Céspedes, 2010)

En opinión de distintos especialistas en las diversas disciplinas que estudian y tratan el comportamiento humano, especialmente en el área de la salud, concluyen que Chile carece

de formación en educación emocional, lo que genera una serie de problemas y conflictos en las propias familias. Particularmente, los niños se estresan más que los adultos. Los adultos tenemos algunos recursos adicionales para responder al estrés excesivo, que son lo que se llama los recursos de resiliencia, y los niños recién se están formando. Asimismo, respecto de la educación de los niños, también estaríamos muy en pañales y allí calificamos mal todos, tanto padres como profesores y en general la mayoría de los adultos que tienen relación con los niños. (Céspedes, 2010)

2.5.1 Características de las Emociones (Negativas- Positivas).

2.5.1.1 ¿Qué es la autorregulación de la Emoción?

“Una emoción es una transacción en un contexto que implica un interés particular, una interpretación significativa de la realidad. Provoca, asimismo, una respuesta multidimensional, que actúa sobre la relación persona-situación que le dio origen” (Gross, 2008, págs. 497-512). En el aula, pueden aparecer muchas respuestas emocionales, positivas o negativas, pero, en gran parte de ellas, está envuelta la presencia del docente.

Los estudiantes tienen muchas capacidades, pero podrían verse imposibilitados mientras ellos no sepan reconocer sus emociones, ya sean negativas o positivas. La ansiedad y la frustración es algo con lo que viven día a día y los profesores deben aprender a combatir en las salas de clases estas emociones negativas, así como potenciar las positivas en aquellos estudiantes con liderazgo, empatía, etc. “Es legítimo influir en las emociones de la audiencia, sobre todo cuando la responsabilidad sobre la conducta del público debe ser liderada por alguien que actúa como orador. Los receptores enjuiciarían diferencialmente dependiendo de

si su disposición al orador es mala o buena. Si la disposición es favorable, tenderían a ser convencidos por las buenas intenciones del emisor” (Fonseca & Prieto, 2010)

2.5.2 Tipos de emociones positivas en el aula

Contenidos y cumplimiento de los propios objetivos: “Cuando los contenidos son interesantes, me gustan”, “cuando obtengo una buena calificación producto de mi esfuerzo”; “cuando comprendo la materia”, “cuando siento que aprendo algo relevante”.

Metodología y participación: “Cuando la clase es entretenida, agradable, clima grato”, “cuando la clase es clara, interesante, se nota que el profesor(a) preparó la clase”, “cuando el profesor(a) permite opinar, debatir, participar, se interactúa con el profesor(a)”, “cuando el profesor(a) es ordenado, explica bien”, “cuando podemos expresar lo que sentimos y/o creemos”

Emociones negativas en el aula: Contenidos y cumplimiento de los propios objetivos: “Cuando no entiendo la materia”, “cuando los resultados no son los que esperaba”, “cuando un profesor(a) me pregunta y no sé”, “cuando los contenidos no se pueden aplicar”, “cuando no estoy conforme con los que me entregan, los ramos no son lo que esperaba”, “cuando obtengo malas calificaciones”.

Metodología y participación: “Cuando el profesor(a) es ambiguo, poco claro, se nota que no preparó la clase”, “cuando la evaluación es injusta, sin criterios claros”, “cuando el profesor(a) no permite opinar, no deja participar”, “cuando la clase es aburrida, reiterada, sólo hablada por el profesor”, “cuando el profesor(a) se molesta al pedirle que explique de nuevo, no se interesa en que aprendamos”.

“... Educación Emocional o “Alfabetización Emocional” se presenta como un recurso para potenciar la percepción positiva que el estudiante debe tener de sí mismo. (Hernández, 2007, pág. 82)

2.5.3 Cómo aplica la inteligencia emocional en la educación

Los profesores son un modelo adulto para seguir por sus alumnos en tanto son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida. El profesor, sobre todo en los ciclos de enseñanza primaria, llegará a asumir para el alumno el rol de padre/madre y será un modelo de inteligencia emocional insustituible. Junto con la enseñanza de conocimientos teóricos y valores cívicos al profesor le corresponde otra faceta igual de importante: moldear y ajustar en clase el perfil afectivo y emocional de sus alumnos. De forma casi invisible, la práctica docente de cualquier profesor implica actividades como (Abarca, marzo y Sala, 2002; Vallés y Vallés, 2003):

- la estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos positivos y, más difícil aún, de las emociones negativas (e, ira, envidia, celos, entre otros);
- la creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo...) que desarrollen las capacidades socioemocionales y la solución de conflictos interpersonales;
- la exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales;
- o la enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los alumnos cómo prestar atención y saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

Por otro lado, tampoco podemos dejar toda la responsabilidad del desarrollo socioafectivo del alumno en manos de los docentes, especialmente cuando la familia es un modelo emocional básico y conforma el primer espacio de socialización y educación emocional del

niño. Además, incluso cuando el profesorado se encuentra concienciado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, en la mayoría de las ocasiones los profesores no disponen de la formación adecuada, ni de los medios suficientes para desarrollar esta labor y sus esfuerzos con frecuencia se centran en el diálogo moralizante ante el cual el alumno responde con una actitud pasiva (Abarca, 2002).

Por esta razón, padres y profesores deben complementarse en estas tareas y, de forma conjunta, proporcionar oportunidades para mejorar el perfil emocional del alumno. Así pues, los padres en la relación con sus hijos deben adoptar lo que se conoce como un estilo educativo democrático en contraposición a otros menos beneficiosos como son el estilo autoritario, permisivo o de no-implicación. El estilo democrático requiere por parte de los padres una exigencia, pero también una receptividad. Por un lado, deben exigir el cumplimiento de las demandas acordes a la madurez del niño, pero a la vez incentivar la toma de decisiones, mostrar cariño y escuchar las opiniones del niño y conocer sus gustos y preferencias. Esto implica participar de forma activa en el tiempo que pasan en casa con sus hijos, conocer el tipo de juegos que practican, los programas televisivos o vídeos que ven, aconsejar sobre los libros que podrían leer, saber los amigos con los que juegan o salen, interesarse por la música que escuchan, o supervisar el acceso a Internet. (Mayer y Salovey, 1997)

Este tipo de actividades construye la vida emocional del niño o adolescente y en muchas ocasiones, por diversos motivos, los padres son los grandes ausentes. En el aula, por su parte, los profesores y educadores determinan tareas de similar valor afectivo y emocional. Cada vez más la sociedad y las administraciones educativas son conscientes de la necesidad de un currículum específico que desarrolle contenidos emocionales. Sin embargo, mientras estas

actividades y estrategias pedagógicas no se concreten en un currículum reglado establecido en el sistema educativo, la única esperanza para nuestros alumnos es confiar en la suerte y que su docente sea un modelo emocional eficaz y una fuente de aprendizaje afectivo adecuado a través de su influencia directa. Las interacciones profesor-alumno son un espacio socioemocional ideal para la educación emocional con actividades cotidianas como:

- Contar problemas o intercambiar opiniones y consejos,
- la mediación en la resolución de conflictos interpersonales entre alumnos, · las anécdotas que pueda contar el propio profesor sobre cómo resolvió problemas similares a los que pasan los alumnos,
- la creación de tareas que permitan vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos como la proyección de películas, la lectura de poesía y narraciones, las representaciones teatrales. El contenido artístico relacionado con la música y la pintura y su posterior debate en clase desempeñan una función emocional esencial (para una experiencia docente con la poesía y el desarrollo emocional (Doreste, 2002)

Con estas actividades el alumno descubre la diversidad emocional, fomenta su percepción y comprensión de los sentimientos propios y ajenos, observa cómo los sentimientos motivan distintos comportamientos, percibe la transición de un estado emocional a otro (del amor al odio), es consciente de la posibilidad de sentir emociones contrapuestas (sorpresa e ira, felicidad y tristeza) y cómo los personajes literarios o de cine resuelven sus conflictos o dilemas personales (Mayer y Salovey, 1997; Mayer y Cobb, 2000; Sanz y Sanz, 1997). El objetivo final es que con la práctica lleguen a trasladar estas formas de tratar y manejar las emociones a su vida cotidiana, aprendiendo a reconocer y comprender los sentimientos de los otros alumnos o profesores, empatizando con las emociones de los demás compañeros de clase, regulando su propio estrés y/o malestar, optando por resolver y hacer frente a los problemas sin recurrir a la violencia. En definitiva, enseñando a los alumnos a prevenir

comportamientos violentos, desajustados emocionalmente, tanto fuera como dentro del aula. Una serie de actividades para padres y profesores encaminadas a potenciar la percepción, comprensión y regulación emocional propia y también la de sus hijos/alumnos (Fernández-Berrocal y Ramos 2004).

En esta línea es donde creemos que la inteligencia emocional aporta los cimientos para el desarrollo de otras competencias más elaboradas (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). De hecho, algunos autores diferencian entre las habilidades básicas de inteligencia emocional y otro tipo de competencias emocionales y sociales más generales (Cherniss, 2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey propone una serie de habilidades básicas tales como la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997)

Algunos programas educativos anglosajones (Vallés, 2003) enfatizan las habilidades integrantes del concepto de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey como una herramienta útil para el afrontamiento de la conflictividad personal e interpersonal de los centros de educación, así como para el desarrollo integral del alumno. No obstante, aún estamos empezando a descubrir la relevancia e influencia del mundo emocional en el aula y, a pesar de que el conocimiento afectivo está muy relacionado con la madurez general, la autonomía y la competencia social del niño, son muy pocas las instituciones educativas que tienen establecidos programas específicos con estos contenidos y que fomenten en el profesorado las habilidades necesarias para llevar a cabo un estilo educativo que enfatice el desarrollo emocional. Por ejemplo, (Sala, 2002) ha constatado en una muestra de futuros educadores que las competencias emocionales, evaluadas con una medida de autoinforme de inteligencia emocional (Emotional Quotient Inventory, EQ-i), inciden de forma moderada en

los estilos educativos, creencias, actitudes y valores de estos futuros profesionales de la docencia. (Sala, 2002)

Así, un estilo educativo sobreprotector se relacionaba con menores habilidades intrapersonales de inteligencia emocional, el estilo punitivo se relacionaba con niveles más bajos de habilidades interpersonales de inteligencia emocional y el perfil asertivo se relacionó con un buen estado afectivo general. En definitiva, como apuntan (Valles y Valles, 2003) la educación emocional debería estar inserta en las distintas áreas curriculares, no en cuanto a su enseñanza/aprendizaje como contenido de cada área, sino cómo estilo educativo del docente que debe transmitir modelos emocionales adecuados en los momentos en los que profesor y alumno conviven en el aula. (Valles y Valles, 2003)

Existe una segunda razón más interesada y egoísta por la que las habilidades de inteligencia emocional son importantes en el profesorado. En concreto, las habilidades de inteligencia emocional ejercen efectos beneficiosos para el profesorado a nivel preventivo. Es decir, la capacidad para razonar sobre nuestras emociones, percibir las y comprenderlas, como habilidad intrínseca del ser humano, implica, en último término, el desarrollo de procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que los profesores están expuestos diariamente. Pero ¿por qué es necesario aprender a razonar, comprender y regular nuestras emociones en el contexto educativo? El motivo es que la actividad docente es una de las profesiones con mayor riesgo de padecer distintas enfermedades.

Resumidamente, es una cruda realidad que los docentes hoy en día experimentan de forma cada vez más creciente una variedad de trastornos y síntomas relacionados con la ansiedad,

la ira, la depresión y el conocido síndrome de estar quemado o burnout. Estos problemas de salud mental además se agravan, en algunos casos, con la aparición de diferentes alteraciones fisiológicas (úlceras, insomnio, dolores de cabeza tensionales) como consecuencia de diversos estresores en el ámbito laboral que van articulando su aparición y desarrollo (Durán, Extremera y Rey, 2001).

2.6 Teoría de Albert Bandura: “Teoría del aprendizaje social”

Albert Bandura, psicólogo norteamericano, ha generado una teoría de aprendizaje directo y vicario, llamada “Teoría del aprendizaje social”, donde expresa que el proceso cognitivo del aprendizaje está fuertemente vinculado a factores asociativos y simbólicos (emocionales). El aprendizaje vicario específicamente se fundamenta en que el ser humano logra integrar los nuevos conocimientos a través de un proceso indirecto de observación e imitación en tanto la interacción efectiva de la persona con terceros es relevante para adquirir nuevas conductas. Este “determinismo recíproco” es posible, gracias a tres elementos relevantes; factores personales (capacidad cognitiva, emociones, etc.), ambientales y conductuales. Para que el proceso de aprendizaje por observación se lleve a cabo deben ocurrir los siguientes cuatro pasos:

- **Atención:** Se necesita prestarle atención a aquello deseable de aprender; la persona se fija en un modelo y extrae de este todo lo que es relevante.
- **Retención:** Se define como la “capacidad de codificar y almacenar los modelos” a través de las imágenes que se guardaron en la memoria y de la representación verbal.
- **Reproducción:** Fase en donde la persona es capaz de pasar el concepto interiorizado a una acción, por tanto, si no se está entrenado previamente para ejecutar la acción, no se podrá reproducir efectivamente.
- **Motivación:** Solo es posible de llevar a cabo el aprendizaje completo, si la persona que está aprendiendo se encuentra adecuadamente motivada.

Bisquerra (1997) nos señala que según Salovey y Mayer “La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones, para promover crecimiento emocional e intelectual” (Bisquerra, 2020). La inteligencia emocional se refiere a un “pensador con un corazón” (“*a thinker with a heart*”) que percibe, comprende y maneja relaciones sociales.

En relación a esto podemos analizar el importante rol que tiene la regulación emocional para el rendimiento en el aula. Los resultados son consistentes: a mayor autorregulación emocional, mayor rendimiento. Por tal motivo, los docentes tienen un rol preponderante, ya que son responsables de crear aprendizajes emocionalmente significativos. ¿Cómo pueden lograrlo? Una estrategia es analizar la influencia que podría tener sobre la regulación de la experiencia emocional de los alumnos. Por ejemplo, si se toma en cuenta el modelo de autorregulación, puede observarse si el docente tiene un rol importante como guía de la respuesta emocional del estudiante: cada una de las acciones de este último podrían acompañarse de una conducta emocional, que podría regularse de acuerdo a lo sugerido por el profesor.

2.7 El Profesorado y las Emociones de los y las Estudiantes.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con el fin de aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, Educación emocional y bienestar, 2000)

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal la adquisición de competencias que se puedan aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc.

A título de ejemplo se citan a continuación algunos de los objetivos de la educación emocional (Bisquerra, 2020)

Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.

Identificar las emociones de los demás.

Denominar a las emociones correctamente.

Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.

Subir el umbral de tolerancia a la frustración,

Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.

Desarrollar la habilidad de auto motivarse.

Adoptar una actitud positiva frente a la vida.

Aprender a fluir.

Los profesores son conscientes del impacto que tienen las emociones sobre el comportamiento del alumno, pero rara vez consideran las emociones como un obstáculo al aprendizaje.

El profesor es un elemento clave en la comprensión de los procesos emocionales en la Escuela Infantil (de la Cueva y Montero, 2014a). La competencia emocional del profesor es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en el

alumno (Palomera. Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Los profesores deben tener habilidades para identificar, comprender y regular sus propias emociones de manera que los alumnos puedan aprender de ellos cómo hacerlo. Los profesores pueden influir en el desarrollo emocional hablando de las emociones como parte de sus interacciones diarias, ayudando a los niños a identificar las palabras relacionadas con las emociones, a entender las causas de la emoción y dando formas constructivas de regularse (Ahn, 2005); (de la Cueva. Callejas y Montero, 2014). Además, los alumnos captan el clima emocional y se contagian de la emoción del profesor (Ahn y Stifter, 2006). Este clima emocional del aula es algo sutil y tiene que ver con el tipo de vinculación entre el docente y el alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el ambiente que emerge de esta doble vinculación.

Además, las competencias emocionales que necesitan los docentes son a su vez importantes para la gestión de sus propias emociones. La enseñanza está basada en las relaciones y afloran gran cantidad de sentimientos. Los profesores pueden sentir alegría, satisfacción, placer, excitación, enfado, frustración y ansiedad entre otras emociones (Sutton y Wheatley, 2003). Algunos logran que primen las emociones positivas, pero en otros las negativas tienen más peso (Bullough, 2009). Controlar o enmascarar las propias emociones supone un gran desgaste para los profesores que pueden acabar emocionalmente exhaustos (Oplatka, 2009), y tiene clara relación con los procesos de burnout y engagement (Pena & Extremera, 2012).

Pero la labor del profesor es aún más compleja, ya que aparte de relacionarse con los alumnos y gestionar sus propias emociones, necesita relacionarse con otros agentes de la escuela. El profesor es el eje central de la comunidad educativa y es, por tanto, coordinador de toda la red de relaciones interpersonales (Palomera. Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Algunos autores opinan que las emociones más extremas y negativas en el profesorado se dan en las

tensiones con los compañeros y familias (Bullough, 2009). Las relaciones con los compañeros son las más equidistantes, pero en ocasiones están influidas por disputas relacionadas con el ejercicio del poder y resultan difíciles.

No obstante, son vínculos necesarios para sostener el esfuerzo que la profesión conlleva ya que ayudan a encontrar el equilibrio emocional que el docente necesita (Marchesi, 2007). En lo que respecta a las familias colaborar con los padres exige sensibilidad, saber escuchar, estar dispuestos a admitir sus propuestas y disponer de estrategias adecuadas para crear un clima de colaboración. Es necesaria una actitud positiva y pensar que los padres pueden enriquecer la acción educadora (Paniagua & Palacios, 2008).

2.8 Importancia de la Educación Emocional

2.8.1 En primera Infancia

El Estado tiene la obligación constitucional, consagrada en el artículo 19 N° 10 de la Constitución Política de la República, de promover la educación parvularia, garantizar el acceso gratuito a ella y el financiamiento fiscal al segundo nivel de transición, sin que éste constituya requisito para el ingreso a la educación básica.

La Ley N° 20.162, de Reforma Constitucional, publicada en febrero de 2007, que modificó la Constitución Política de la República, incorporó, dentro del derecho a la educación que la Constitución garantiza a todas las personas, la obligatoriedad de la educación parvularia en su segundo nivel de transición.

A nivel legal, el Decreto con Fuerza de Ley N° 2 del año 2009 del Ministerio de Educación que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 General de

Educación, con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005 (Esta ley tiene entre sus objetivos: fijar los requisitos mínimos que deben exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media, considerando a estos tres niveles, como parte de la educación formal o regular. En lo pertinente a la educación parvularia, establece que ella corresponde al nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta ni presentar una duración obligatoria) complementó y perfeccionó la obligación constitucional señalada, estableciendo el deber del Estado de promover la educación parvularia en todos sus niveles, garantizando el financiamiento fiscal, también para el primer nivel de transición.

La Ley General de Educación (LGE) define en el inciso 1° del artículo 18 a la educación Parvularia como “el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta”.

A su vez, en el artículo 28 de la Ley General de Educación se establece que el objetivo de la educación parvularia consiste en favorecer, de manera sistemática, oportuna y pertinente, el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos. Según lo dispuesto, ella deberá promover aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los niños y niñas, entre algunos aspectos, los más relevantes son:

- a) Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
- b) Aprender sus capacidades y características personales.
- c) Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.

- d) Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.
- e) Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física
- f) Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.
- g) Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.
- h) Desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer.

En este enunciado de la Ley General de Educación se deja fuera a las habilidades que dicen relación con aprender a contar números y reconocer el lenguaje escrito, reconociendo que es muy importante, pero, para efectos de concentrar la atención en el ámbito de la educación emocional, sólo se citan los mencionados.

Ahora bien, la importancia de comenzar la educación emocional desde el tramo de sala cuna se fundamenta desde una mirada de las neurociencias, que se basa en comprender que las funciones intelectuales del niño son encendidas desde el mundo emocional, y que esta dimensión es fundamental en el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, desde la aplicación de la ley de educación emocional aspiramos alcanzar el desarrollo de las habilidades emocionales en todos los ciudadanos, que les permitirán conocerse mejor, ser conscientes de sus emociones, relacionarse de manera más integral con sus familias y tener una mejor calidad de vida mediante el desarrollo personal, especialmente en el vínculo entre alumnos, profesor-alumno; padres-colegio; colegio-comunidad.

“El aprendizaje socioemocional tiene sus bases en las evidencias desde las neurociencias que han demostrado que cuando el niño (o adulto) se encuentra en un estado emocional negativo y estresante, el sistema límbico (emocional), y más específicamente la amígdala, se activa. Dada la alta conectividad de la amígdala con las áreas cognitivas del cerebro (corteza frontal y prefrontal), su activación genera, a su vez, una desactivación de las áreas relacionadas al pensamiento racional, concentración, planificación, memoria y regulación emocional y conductual (Hann & Gunnar, 2016)

Esta desactivación produce que, en momentos de estrés y emociones negativas, no es posible algún tipo de aprendizaje significativo, por lo subyacente a las propuestas de Educación Emocional se encuentra el fundamento de que no es posible ningún tipo de actividad cognitiva, empática y de autorregulación, bajo estados de emocionalidad cognitiva. Por lo tanto, es solo a través de que la educación comprenda que lo esencial es el fomento de un contexto de aprendizaje seguro y libre de estrés negativo, es que se podrá alcanzar una genuina educación de calidad” (Lecannelier, 2013).

2.9 Contexto Internacional

Según el Informe Global sobre Violencia en las Escuelas (Global Initiative to end All Corporal Punishment of Children, 2015) el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño afirma que “los Estados Parte adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención”.

En este sentido, es consecuente la iniciativa que nos encontramos impulsando toda vez que, si bien en el contexto de la región, nos encontramos en condiciones similares con el resto de

los países latinoamericanos, aún nos encontramos con muchos aspectos pendientes por mejorar en esta materia; y la norma internacional citada lo establece claramente.

Entre algunas de las consecuencias más evidentes que se detectan producto de la carencia en el ámbito de la educación emocional en los niños, niñas y adolescentes, repercute –en lo inmediato- la violencia escolar, conteniéndose en esta tanto la psicológica como la física, ya sea entre los alumnos, como entre alumnos y docentes. En este último aspecto, la misma Convención establece en su artículo 19 que el Estado debe “proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico y mental”.

Si bien la violencia en las escuelas remite a las relaciones interpersonales entre todos los actores del espacio educativo, la que ocurre entre pares ha adquirido bastante notoriedad en los últimos años gracias a la difusión que de ella han hecho los medios de comunicación conceptualizándola como acoso o matonaje escolar (bullying), y también por la visibilidad que ha adquirido en los medios digitales y redes sociales. Por lo mismo, hay varios países que han avanzado en la creación de legislaciones en este ámbito en la última década. La mayor parte de estas legislaciones aborda el tema de la violencia desde un punto de vista preventivo en términos de promover espacios escolares de convivencia pacífica y prevenir el surgimiento de la violencia en las relaciones extraescolares. (La Violencia en el Espacio Escolar. Repositorio CEPAL.org)

A partir de ello se incluyen formas institucionales de estudio e investigación sobre el problema y estrategias para prevenirlo; promoción de la convivencia pacífica en el currículo y el desarrollo de guías y manuales para docentes y directivos. Pero también, estas legislaciones abordan el problema en términos de regulación, sanción y atención de

comportamientos de violencia al interior de la escuela. Se establecen protocolos de atención (en algunos casos coordinados con otros sectores, como salud o seguridad); métodos de investigación, monitoreo y seguimiento; definiciones del problema, incluyendo la explicitación de los derechos y obligaciones de todos los actores involucrados y procedimientos de denuncia y sanciones involucrados.

En Chile, concretamente se aborda este asunto en el DFL que Fija el Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley N°20.370 con las Normas no Derogadas del DFL N°1, de 2005, en los artículos 15 y siguientes, a propósito de la Convivencia Escolar y; a su turno, se encuentra trabajando esta honorable Comisión en un proyecto de Ley (refundido) que aborda el ciberbullying. Todas estas normas de mucha utilidad, pero aún con un bajo impacto en lo referente a la forma en la que educamos las emociones en nuestros alumnos, y con ello no sólo me refiero a los de la enseñanza prebásica, básica y media, sino también a los universitarios que también tienen un rol protagónico.

A continuación, se describen algunos ejemplos de legislaciones acerca del tema en la región. La mayoría es reciente, pero tiene como antecedentes políticos y programas promovidos por varios años desde la política educativa nacional; de allí que algunas contemplen en sus definiciones y regulaciones no solo el tema del matonaje o acoso en la escuela, sino también el que ocurre a través de medios digitales (lo que ha sido denominado ciberacoso).

En el año 2013, el Congreso de la Nación de Argentina aprueba la Ley N° 26.892 de 2013, Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, cuyo objetivo consagrado en el primer artículo es “establecer las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de

experiencias sobre la convivencia así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional”. Además de este soporte legal para el tema de violencia en las escuelas, fue decretada la Ley N° 26.904 de 2013 que estipula un nuevo Artículo (131) en el Código Penal Argentino, que incorpora la figura del “ciber hostigamiento”.

Ahora bien, en agosto del presente año, el Congreso Nacional del vecino país aprobó la Ley de Educación Emocional al sistema educativo provincial. Este es el único país, al menos a nivel latinoamericano que cuenta con una medida legal bastante más robusta que solamente resolver las consecuencias de las carencias propias de la educación emocional.

El Estado Plurinacional de Bolivia, mediante el decreto N° 1302 de 2012, que fue modificado por el decreto N° 1320, contempla en su artículo primero que su objeto es: “establecer mecanismos que coadyuven a la erradicación de la violencia, maltrato y abuso que atente contra la vida e integridad física, psicológica y/o sexual de niñas, niños y adolescentes estudiantes en el ámbito educativo”. También contempla acciones para el desarrollo de un plan para la educación sin violencia.

Brasil es el país pionero en América Latina en investigaciones acerca de la violencia escolar. Desde la década de los ochenta, algunos centros de investigación universitarios se han dedicado al análisis y reflexión sobre las formas y tipos de violencia en las escuelas brasileñas. Sin embargo, solo en 2012 se aprueba la Ley N° 4.837 que define el concepto de bullying y lo caracteriza como una forma de violencia en la escuela. La ley habilita a las víctimas a formalizar sus denuncias junto con la dirección de la escuela en la Secretaría de Educación, en el Consejo Tutelar, en el Ministerio Público o en la Policía Civil.

La ley contempla la realización de estudios, acciones de prevención y la formación de actores involucrados en el contexto escolar y también advierte sobre la necesidad de los Consejos de Seguridad Escolar para la organización de actividades, seminarios y debates especializados en el tema. Esta ley ha sido precedida por la producción estatal y municipal de las diversas leyes, generadas para la regulación del tema de bullying y violencia en las escuelas.

En el año 2011 el gobierno de Chile expide la Ley N° 20.536 sobre violencia escolar que modifica la Ley General de Educación N° 20.370 de 2009, incorporando nuevas dimensiones relacionadas con la convivencia y el desarrollo de estrategias para enfrentar la violencia en las escuelas.

En el caso de México, cada estado federal se ha encargado de desarrollar y regular el tratamiento de la convivencia, la seguridad y la violencia en las escuelas, aprobando una diversidad de leyes al respecto desde el año 2004. Estas leyes contemplan consideraciones y definiciones conceptuales sobre el tema de violencia en la escuela, así como la reglamentación de derechos y obligaciones de los diversos actores que hacen parte de la comunidad escolar. Si bien no es posible equiparar el tratamiento que se da en cada una de estas leyes al fenómeno de violencia y bullying, se puede decir que se ha buscado impactar en la formulación de políticas públicas y su implementación a nivel federal y estatal, así como enfrentar los sucesos y establecer responsabilidades a nivel de las escuelas.

En 2012 en el Paraguay, mediante la Ley N° 4.633/12 contra el Acoso Escolar en Instituciones Educativas, se creó un marco legal, un manual de prevención e intervención contra el acoso escolar que incluye guías de actividades para todos los niveles y ciclos educativos y una caja de herramientas con información y actividades para estudiantes,

educadores, padres y madres. En el año 2011, en el Perú se aprueba la Ley N° 29.719, que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. En su articulado plantea como objetivo “establecer los mecanismos para prevenir, sancionar, evitar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre las alumnas de las instituciones educativas”. Además, prohíbe el acoso entre estudiantes y plantea las obligaciones del Ministerio de Educación, docentes, padres y apoderados, de entidades del Estado y del Instituto de Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (INDECOPI).

Dicha ley quedó a firme mediante la Directiva N° 019-2012-MINEDU/VMGI-OET, en la cual se estipulan los lineamientos para la prevención y protección de las y los estudiantes contra la violencia ejercida por el personal de las instituciones; el Decreto Supremo N° 006-2012-ED, que formula lineamientos técnicos normativos para el desarrollo de un clima institucional basado en la convivencia democrática y la R.M. N 107 Ministerio de Salud, Lineamientos de Política de Salud de los /las adolescentes (2005). El Lineamiento 1 establece el acceso universal a una atención n integral y diferenciada con especial énfasis en la prevención y atención de violencia. Además, la Ley N° 30.403 de 2015 prohíbe el castigo físico y humillante contra niños, niñas, y adolescentes, incluyendo el hogar, la escuela y la comunidad entre otros espacios relevantes.

En 2012 en el Paraguay, mediante la Ley N° 4.633/12 contra el Acoso Escolar en Instituciones Educativas, se creó un marco legal, un manual de prevención e intervención contra el acoso escolar que incluye guías de actividades para todos los niveles y ciclos educativos y una caja de herramientas con información y actividades para estudiantes, educadores, padres y madres.

A partir de estas legislaciones, los países logran además llevar a cabo planes, políticas y programas más amplios y sostenibles sobre el tema. Sin perjuicio de todo lo anterior, aún los países enunciados se encuentran en una fase posterior a la que nosotros proponemos para que como Estado de Chile abordemos estas consecuencias – la violencia y maltrato- un enfoque bastante más preventivo como lo es en la formación, orientación y la entrega de herramientas necesarias para el mejor manejo de las emociones respetando la identidad de cada alumno.

Cabe tener muy presente que Chile lidera ranking de depresión, tanto es así que en abril del presente año la Organización Mundial de la Salud llamó al Gobierno a instaurar ley de salud mental. Se trata de la primera estimación que efectúa la Organización Mundial de la Salud respecto de las ventajas económicas que tendrían los países que combaten los desórdenes mentales. (Chile lidera ranking de depresión: OMS llamó al Gobierno a instaurar ley de salud mental)

En este sentido, el más común en Chile es la depresión. Una enfermedad que padece el 17,5% de la población y que es la responsable del 26% de las licencias médicas que se emiten al año. Nuestro país lidera el ranking mundial por esta enfermedad y es una de las dos naciones, junto con Corea del Sur, en el que la tasa de suicidio de niños y adolescentes aumenta cada año en vez de disminuir.

En Chile, el encargado de la OMS, Roberto del Águila, aseguró que la salud mental es un tema que se ha invisibilizado y que podría explotarnos en las manos. Por lo tanto, señala que urge una ley que aborde estas enfermedades.

Sin perjuicio de lo anterior, como Fundación consideramos que esto es muy atendible, sin embargo, tenemos la convicción de que podemos llegar mucho antes aún, orientando a

nuestros alumnos en el manejo de sus emociones a través de la educación emocional para que en el corto plazo sean adultos que cuenten con las herramientas necesarias para enfrentar las distintas dificultades que se presentan en su desarrollo tanto personal como con su entorno.

“Más de 20 años, y cientos de estudios y revisiones han demostrado que aquellas instituciones educacionales que implementan programas de educación emocional de modo serio, ordenado, sistemático y continuo, las mejoras en los niveles de aprendizaje cognitivo, puntajes en pruebas estandarizadas, razonamiento abstracto y aprendizaje integrado, capacidades de regulación, comprensión y expresión emocional, empatía, habilidades sociales, autoconocimiento y toma de decisiones, y disminución de conductas agresivas, de riesgo, adicciones, embarazo adolescente, y deserción escolar, son estadísticamente significativas. Por ejemplo, en un reciente metaanálisis (la categoría más válida de estudios científicos), analizando 213 estudios y 270.000 estudiantes se confirmó ampliamente las definiciones mencionadas anteriormente”. (Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015).

Por último, y a modo de explicitar de manera un poco más concreta la forma en la comunidad con la ley de educación emocional, a continuación, se mencionan algunas de las normas en las que principalmente se espera tengan impacto el objetivo para el porvenir de la sociedad chilena. A saber:

- 1) DFL N° 2. fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n°20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley n° 1, de 2005. [Ley General Educación]

- 2) Ley N° 19.532 [crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación]. La intención es abiertamente intervenir la norma para que, a como dé lugar, se destine tiempo, espacio y recursos humanos en la adquisición, difusión e implementación de herramientas sobre Educación Emocional.
- 3) Ley N° 19.410 [modifica la ley N° 19.070, sobre estatuto de profesionales de la educación, el decreto con fuerza de ley N° 5, de 1993, del ministerio de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala] El interés es incorporar estímulos o incentivos a los establecimientos que perciben estas subvenciones apuntando a la incorporación y robustecimiento de herramientas sobre educación emocional, de modo que, en adelante, todos los establecimientos deban incorporar tiempo, espacio, modalidades, personal (el que ya está para no incrementar en demasía los costos hasta ahora) alineado con la educación emocional e infraestructura (la ya existente o la que se pretenda construir teniendo en vista que sea utilizado también para actividades vinculadas a la Educación Emocional) con especial énfasis en Educación Emocional.
- 4) Ley N° 20.158 [Beneficios para Profesionales de la Educación] (establece diversos beneficios para profesionales de la educación y modifica distintos cuerpos legales) En este aspecto la idea es que, entre algunos aspectos relevantes, como por ejemplo el reconocimiento por la mención especial al profesional que “maneja” como subsector de aprendizaje o en un determinado nivel educativo, también se le incorpore el reconocimiento con especial énfasis al manejo de herramientas en educación emocional.
- 5) Decreto N°439-2012 (apruebas Bases Curriculares 1° a 6° básico). Robustecer los actuales contenidos establecidos en el desarrollo de planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos definidos en las bases curriculares con una especial proyección en la Educación Emocional. Todo lo anterior amparado en la libertad en el desarrollo de sus planes que les reconoce este cuerpo normativo.
- 6) DFL N° 2 (fija texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley n° 2, de 1996, sobre subvención del estado a establecimientos educacionales). En este ámbito es que aspiramos a que aquellos establecimientos que perciben

subvención de Estado incorporen dentro de los tiempos curriculares de los que ya disponen, herramientas y contenidos sobre EE; esto más que una “carga” para estos establecimientos, lo consideramos un deber dado que consideramos que el Estado tiene un rol prioritario en la formación de los alumnos que se encuentran a su cargo, especialmente si además es financiada con dinero de todos los chilenos.

- 7) Decreto N° 196 (aprueba reglamento sobre obligatoriedad de establecimientos educacionales de contar con a lo menos un 15% de alumnos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica como requisito para impetrar la subvención) En este sentido, la intención es que estos establecimientos educacionales que perciben la subvención dispongan especialmente de contenidos y/o herramientas en EE a propósito del porcentaje de alumnos vulnerables.
- 8) Ley N° 20.501 [Calidad y Equidad Educación]. Aquí aspiramos que uno de los pilares fundamentales que sustentan la existencia e implementación de esta ley se base especialmente en aspectos relativos a la educación emocional.
- 9) Ley N° 21.094 SOBRE UNIVERSIDADES ESTATALES. Se pretende modificar especialmente el título I que define a la Educación Superior Estatal, su misión y principios, y sobre el Rol del Estado en la formación de futuros profesionales con el fin de incorporar los contenidos sobre Educación Emocional y su relevancia en la formación de formadores
- 10) Ley 21.091 Sobre Educación Superior. La intención es lograr en esta norma incorporar aspectos vinculados a la relevancia que representa la EE. En la formación de futuros profesionales, interviniendo especialmente los primeros artículos que refieren a los contenidos en que se inspira la Educación Superior. Lo anterior, considerando que no se debe hacer distinción entre los futuros profesionales de la educación, sino que debe alcanzar a todos los estudiantes que se forman en las universidades para ser quienes en sus diversas áreas de desarrollo apliquen las herramientas de EE.
- 11) Decreto 1080 que Reglamenta requisitos y procedimientos para funcionamiento de los centros de formación técnica. En términos similares al numeral anterior, la pretensión es que también alcance a los centros de formación técnica y no solamente a las universidades.

2.10 Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil

La labor y responsabilidad de los maestros no es solo enseñar conocimientos a los alumnos y alumnas, sino contribuir al perfeccionamiento de cada uno de estos niños y, para lograr este objetivo, la Inteligencia Emocional puede ser una buena herramienta. De este modo, fomentando su desarrollo, es posible contribuir a la construcción de un mundo más inteligente y feliz. A pesar de que la Inteligencia Emocional se está convirtiendo en un tema muy popular, desde el punto de vista de la educación aún no se le concede todo el reconocimiento que merece. Porque no sólo es preciso justificar la trascendencia de la educación emocional para niños y niñas. Conviene tener en cuenta que padres, maestros, monitores, educadores... también requieren pasar del convencimiento a la adquisición de destrezas para facilitar y potenciar el desarrollo de las emociones (López-Cassá, 2005).

Las consecuencias que se derivan de estos presupuestos son varias. En primer lugar, es preciso seguir trabajando el tema de la Inteligencia Emocional en nuestro país. Es cierto que es cada vez mayor el número de estudios y aportaciones a la comunidad científica. Hoy en día se está comenzando a convertir en un tema de interés, sin embargo, aún quedan muchos retos que afrontar en un futuro inmediato (Pena & Reppeto, 2008), ya que la mayor parte de las investigaciones y estudios que poseemos proceden de otros países.

En segundo lugar, relacionado con lo anterior, hay mucha gente que posee una idea errónea de lo que significa la Inteligencia Emocional, pues a pesar de conocer el término, desconocen lo que implica, sus repercusiones, o su compatibilidad con otras inteligencias. Por ello, es conveniente esclarecer todas estas dudas generales y minimizar las confusiones en la concepción del constructo.

En tercer lugar, a esta fundamentación teórica sobre la Inteligencia Emocional le sigue un quehacer práctico en los colegios, fundamental para su completo desarrollo. Sin embargo, debido al desconocimiento que existe con frecuencia no se lleva a cabo y privamos de este modo a toda la comunidad educativa de sus aportes. Es esencial dar este tema a conocer, sobre todo a quienes están involucrados en su educación.

En cuarto lugar, y para finalizar, existen pocos escritos que puedan ser utilizados como guías que contengan orientaciones concretas sobre cómo actuar en un aula de segundo ciclo de Educación Infantil, de modo que la Inteligencia Emocional no quede en un mero planteamiento teórico. En esta línea, más adelante se ofrecen algunas pautas para lograr una aplicación práctica que favorezca una adecuada educación emocional.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se exponen los objetivos a alcanzar:

- a) Fundamentar la importancia de la I.E. en Educación Infantil;
- b) Explicar la compatibilidad e interrelaciones existentes entre emoción y cognición;
- c) Analizar algunos de los factores del desarrollo de la Inteligencia Emocional que más influyen en el aprendizaje y bienestar de los niños;
- d) Diseñar pautas concretas de actuación sobre cómo desarrollar la Inteligencia Emocional en Educación Infantil;
- e) Proponer alternativas desde el ámbito profesional para que la Inteligencia Emocional pueda ser llevada a la práctica en Educación Infantil.

Trascendencia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Consideraciones desde la Educación Infantil

De acuerdo con Boix (2007), el hecho de que la clase, el colegio o la vida de las personas sea un infierno o un paraíso depende de las emociones que se vivan allí; y es que si hay algo por lo que realmente merece la pena desarrollar nuestra Inteligencia Emocional es porque ésta es un factor fundamental en nuestra realización como personas y nuestra felicidad personal, objetivo principal en la vida de cualquier ser humano. Valero (2009) lo expresa del siguiente modo: "La educación de los sentimientos es garantía de una vida feliz" (p. 58). Además, según González- Ramírez (2007), el mundo de los sentimientos y de las emociones nos permite adaptarnos mejor al mundo social, tener una comunicación eficaz, motivación personal, lograr objetivos, resolver conflictos interpersonales, ser empáticos... Por tanto, el éxito no depende exclusivamente del cociente intelectual, la Inteligencia Emocional juega un papel indudable (Goleman, 1998). Incluso podríamos decir que la educación emocional es aquella que nos permite formar personas más responsables, ya que nuestras vidas no están solamente gobernadas por la lógica, sino que nuestro mundo emocional motiva y mueve nuestras decisiones y acciones (Freshwater & Stickley, 2004).

Tanto es así que, según Bisquerra (2003), el desarrollo de la Inteligencia Emocional no solo garantiza el bienestar personal, sino que hace menos probable que la persona se implique en comportamientos de riesgo como los conflictos, la violencia, el estrés, la depresión o el consumo de drogas. Razón de más para evidenciar la importancia de fomentar la educación emocional desde la escuela. Y es que, además de ser adecuada para aquellos alumnos que tienen problemas, presentan dificultad o por sus circunstancias tienen más probabilidad de iniciarse en comportamientos de riesgo, es beneficiosa para todos y cada uno de ellos, con independencia de las características personales, etnia, cultura o sexo, puesto que abarca a la persona en su conjunto de manera integral (Payton et al., 2008). Su carácter teleológico tiene

que ver con los valores que conducen el proceso educativo. En este sentido, convenimos con el profesor Marina que "la educación emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales" (Marina, 2005, p. 27).

Ante lo expuesto cabe preguntarse cómo se adquiere la Inteligencia Emocional; si viene dada o si es posible desarrollarla con el paso de los años. Con respecto a estas cuestiones hay cierto consenso entre los diferentes autores.

Según Goleman (1998, p. 21) "el grado de inteligencia emocional no está determinado genéticamente". Este autor señala que es posible ir aprendiendo a ser más intelectuales emocionalmente a medida que vamos teniendo distintas experiencias. (Gallego-Gil & Gallego-Alarcón, 2006), sí que opinan que la Inteligencia Emocional es un potencial con el que se nace, pero coinciden en que es posible seguir desarrollándolo a través de la educación. Mestre & Fernández-Berrocal (2007, p. 41) comparten con estos últimos autores las dos ideas, puesto que señalan que "la inteligencia emocional puede ser mejorada a través de la educación"; no obstante, la base de la que cada niño parte es diferente y ello hace que el aprendizaje emocional no sea el mismo para todos. Ahora bien, en este punto, ¿dónde aprendemos a desarrollar nuestra Inteligencia Emocional?

El primer lugar donde el niño desarrolla su Inteligencia Emocional es en el seno familiar, ya que no se trata de un simple aprendizaje cognoscitivo, sino que está lleno de emocionalidad al producirse en un ambiente tan afectivo como es el hogar (Gallego-Gil & Gallego-Alarcón, 2006). Aunque es posible tener intensas experiencias afectivas fuera de este ámbito que beneficien o perjudiquen su desarrollo; es más, es posible que incluso

reestructuren o suplanten el aprendizaje emocional aprendido en el hogar. Este entorno suele ser el escolar, razón que justifica el ámbito educativo para desarrollar la Inteligencia Emocional de un modo positivo (Gallego-Gil & Gallego-Alarcón, 2006).

No obstante, a pesar de que a lo largo de toda la vida la Inteligencia Emocional se pueda seguir desarrollando o modificando, los primeros años son cruciales, pues es cuando se forjan las habilidades emocionales y se asientan los rudimentos de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995). Además, según Henao y García (2009) es en la infancia cuando los niños son conscientes de sus emociones y cuando comienzan a ser capaces de reconocer las emociones de los demás y sus causas. Al comenzar la etapa de Educación Infantil los niños tienen bastante facilidad para adentrarse en el mundo de los sentimientos, puesto que están más conectados al mundo emocional que los adultos y les cuesta menos trabajo observarse a sí mismos (Boix, 2007). En este sentido, la función del educador no es solo promover el desarrollo de la Inteligencia Emocional; también lo es procurar que los niños no pierdan, conforme van creciendo y avanzando en el sistema educativo, esa capacidad emocional con la que comienzan al principio de su escolarización que les permite no tener "miedo" ni "vergüenza" ante lo emocional y conectarse a este mundo con relativa facilidad.

Presuponiendo entonces la importancia del desarrollo de la Inteligencia Emocional desde los primeros años de vida, ¿por qué a lo largo de tanto tiempo no se ha tenido en cuenta? ¿Es compatible el desarrollo del cociente intelectual y el desarrollo de la Inteligencia Emocional? Según interesantes estudios realizados en esta línea, cabe afirmar que, más allá de ser compatibles, existe además un equilibrio entre lo racional y lo emocional, y esta relación es armoniosa, de tal manera que la habilidad intelectual incrementa (Freshwater & Stickley, 2004).

Durante muchos años ha habido un error en la concepción del concepto "inteligencia emocional", y es que a menudo éste ha sido entendido como "ser amable" o "dar rienda suelta a nuestros sentimientos" (Goleman, 1998); sin embargo, tiene más bien que ver con la capacidad para explorar las propias emociones y controlarlas, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones ajenas, y controlar las relaciones (Salovey & Mayer, 1990). Tradicionalmente la formación correcta de la afectividad era vista como entorpecedora del conocimiento, y éste como lo único digno de importancia en educación (Valero, 2009). Durante muchos años, el principal objetivo académico ha sido el desarrollo del cociente intelectual ignorando el componente afectivo de la persona. Sin embargo, sabemos de personas con excelentes calificaciones académicas y un Coeficiente Intelectual muy alto que carecen por completo de éxito en sus vidas y son incapaces de controlarlas (Goleman, 1995).

De este modo, emociones e inteligencia han sido vistas con frecuencia como incompatibles o contrarias, puesto que se consideraba que las primeras perturbaban a las segundas (Mestre & Fernández-Berrocal, 2007); no obstante, sabemos que en no pocas ocasiones ocurre justo al revés, ya que promueven el pensamiento al ayudar a centrar la atención o a superar las inadaptaciones. En estos casos podemos decir que las emociones, no solo no perturban la inteligencia, sino incluso la potencian.

En realidad, como se ha constatado, el cociente intelectual, a pesar de ser tan valorado, "en el mejor de los casos parece aportar tan solo un 20% de los factores determinantes del éxito" (Goleman, 1995, p. 64). El 80% restante es lo que Daniel Goleman llama Inteligencia Emocional e incluye características como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, controlar los impulsos, diferir las gratificaciones, regular nuestros propios estados de ánimo, evitar que la angustia interfiera en nuestras facultades racionales, capacidad de empatizar y confiar en los demás (p. 65).

En síntesis, hoy en día, resulta incomprensible que existan escuelas en las que aún se insista en potenciar las habilidades académicas en detrimento de la Inteligencia Emocional, esencialmente por dos motivos:

- Por una parte, si consideramos como una de las finalidades de la educación el desarrollo de la persona, es necesario potenciar la adaptación social del individuo: la Inteligencia Emocional es aquí fundamental (Mestre & Fernández-Berrocal, 2007). Si, además, hablamos de "la educación integral del sujeto", sin duda atañe al desarrollo de la Inteligencia Emocional (Gallego-Gil & Gallego-Alarcón, 2006)

- Por otra parte, los procesos de cognición y emoción son inseparables, puesto que las interacciones entre ambas son continuas. De hecho, la Inteligencia Emocional no se refiere solo a las emociones sino también a la cognición. Según gallego-Gil y gallego-Alarcón (2006, p. 93) "las interrelaciones continuas que van de lo emocional a lo cognitivo y viceversa, son las que serían auténticamente características de la inteligencia emocional". Por tanto, es inútil reprimir el desarrollo involuntario de la Inteligencia Emocional en el aula.

Es posible, en este caso, decir que al desarrollo de la inteligencia académica o abstracta le es beneficioso el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Pues existe una relación circular entre ambas, y está confirmada empíricamente, según Mestre y Fernández-Berrocal (2007),

la existencia de una asociación entre inteligencia emocional y académica. En esta línea, otros consolidados autores en este campo han evidenciado que los alumnos con un alto nivel de Inteligencia Emocional presentaban menores niveles de agotamiento, mayor eficacia académica y menor percepción de estrés, así como puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción en el desempeño de sus tareas académicas (Extremera, Durán & Rey, 2007).

En algunas ocasiones los aspectos emocionales son la etiología de los problemas escolares, pero en otros casos estos mismos aspectos emocionales pueden ser los que faciliten el aprendizaje. Según Goleman (1995), otros motivos por los que la Inteligencia Emocional se relaciona con el rendimiento académico tienen que ver con el pensamiento positivo o tener altas expectativas con respecto a lo que puedes conseguir. Por tanto, es posible utilizar las emociones para facilitar el aprendizaje (Denham, Zinsser & Bailey, 2011). Los estudios de Shipley, Jackson y Segrest (2010) indican que las habilidades de la Inteligencia Emocional conducen a un rendimiento superior en las tareas escolares. Y, a medida que uno va alcanzando sus objetivos y logros académicos, también va tornándose emocionalmente más inteligente, teniendo más confianza en sí mismo y sabiendo automotivarse y controlarse más.

Podríamos concluir que el desarrollo de la Inteligencia Emocional es algo fundamental, tanto para favorecer el rendimiento académico, como para formar personas preparadas capaces de llevar a cabo una vida plena; no debemos entonces permitir que se produzca únicamente de modo involuntario e inconsciente, sin prestarle la importancia y dedicación que merece dentro de la planificación educativa, puesto que, en efecto, repercute en el bienestar individual y colectivo de todos.

2.11 Estrategias para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el aula

Una de las causas que justifican la poca relevancia que, en no pocas ocasiones se otorga a la educación emocional, proviene del desconocimiento y falta de formación de los propios maestros, quienes no siempre poseen herramientas ni recursos para ponerla en práctica (Denham et al., 2011). Por ello, consideramos fundamental divulgar y poner al alcance de quienes se dedican a esta tarea, determinadas estrategias dirigidas a potenciar el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los alumnos, para que, efectivamente, constituya uno de los pilares básicos de nuestros diseños de programación en el aula.

Como estrategia principal, cabría destacar el desarrollo de la Inteligencia Emocional del docente, ya que "todas las personas que forman parte de un ámbito aportan a él su emocionalidad y de alguna manera son influidos por la emocionalidad del mismo" (Boix, 2007, p. 23). Por tanto, es preciso reconocer a los maestros como agentes activos del clima emocional del aula, siendo así fundamental que cada educador se trabaje emocionalmente a sí mismo, de manera que esté al mismo tiempo capacitado para intervenir en la educación emocional de sus alumnos.

Además, tal y como afirman Kremenitzer y Miller (2008), los niños aprenden por imitación, y por ello los maestros deben constituir un ejemplo positivo. Precisamente por este motivo es tan importante que se adquieran habilidades emocionales a través de programas de aprendizaje socioemocional, (aparte de los programas destinados a los alumnos). Del mismo modo, a medida que los educadores se implican, mayor es la empatía para entender, mirar y trabajar con los alumnos y percibir las necesidades de desarrollo que tienen, contribuyendo así a fomentar sus habilidades (Boix, 2007).

De acuerdo con Gallego-Gil y Gallego- Alarcón (2006, p.193) "el desarrollo de la Inteligencia Emocional es un aprendizaje implícito o incidental que se genera aunque no seamos conscientes de que estamos aprendiendo ni tengamos el propósito deliberado de aprender", ya que todos los contenidos que se aprenden en el contexto escolar tienen un componente emocional. Indudablemente, no por ello debemos dejar de fomentar su desarrollo, ni dejar de preocuparnos por los procesos que, de manera explícita y programada, pueden mejorar sustancialmente su adquisición.

En esta línea, y según estos mismos autores, el centro puede intervenir en la educación emocional a través de tres ámbitos distintos. En primer lugar, mediante la actuación diaria; aunque muchas veces sea de una forma involuntaria, los alumnos aprenden por medio de la observación, pues para ellos el maestro es su modelo. En segundo lugar, al programar, dentro del margen de los contenidos actitudinales y transversales. Y, en tercer lugar, al responsabilizar a alguien en este tipo de enseñanza de un modo más concreto mediante programas específicos.

Muchos de los aspectos referidos al quehacer diario no pueden ser aquí detallados, puesto que la mayoría son inconscientes. A pesar de ello, algunos comportamientos cotidianos (el ser empáticos, receptivos, establecer relaciones cordiales y afectivas, ofrecerles oportunidades de mejorar, hacerles sentir comprendidos...) pueden tornarse más efectivos mediante la reflexión.

Con respecto al modo de programar, a menudo los maestros se muestran reacios con la idea de añadir nuevos temas al currículum; sin embargo, las emociones forman parte de toda la vida del niño y pueden y deben integrarse mediante los contenidos actitudinales y

transversales. Esto les ayuda a comprender mejor las conexiones existentes entre el conocimiento académico y la experiencia de vida, e incluso a incorporar los conocimientos escolares a su propia experiencia vital (Centros Familiares de Enseñanza, 2001). A continuación, se podemos apreciar algunas estrategias y recomendaciones que pueden servir de ayuda para la práctica docente, conscientes de que, a menudo, suele resultar costoso encontrar contenidos de tipo actitudinal para trabajar en el aula de forma consecuente y planificada.

- En Infantil, especialmente, se debe aprovechar la rutina de la asamblea para conversar con los niños y que expresen sus emociones, aunque para ello es necesario haber creado un clima de respeto, relajación y confianza en el que los alumnos estén cómodos expresándose (Boix, 2007). La relajación es una de las técnicas más utilizadas, por lo que es fundamental concienciar sobre el beneficio de la respiración y la distensión de músculos desde una edad temprana para ser más tarde capaces de transferir este aprendizaje a distintas situaciones (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filelwqla & Soldevila, 2005).
- Cada vez que se identifique una emoción en un alumno es conveniente ponerle nombre (enfado, alegría, miedo...). Una estrategia interesante en este sentido puede ser animar a los niños a "dibujar caras" donde aparezcan emociones básicas (alegría, enfado, miedo, tristeza, sorpresa...). Si animamos al niño a hablar sobre ellas y hacer partícipe al resto del grupo en la identificación de las distintas expresiones faciales, estaremos promoviendo la empatía y la aceptación de que todos, en algún momento, podemos llegar a sentirnos así.

- Por otra parte, para que los niños vayan aprendiendo a controlar sus emociones también deben conocer cuál es el origen de las mismas (González-Ramírez, 2007), ello les ayudará a establecer relaciones adecuadas entre pensamiento, emoción y comportamiento. Es importante que reflexionen sobre sus propias reacciones y comprendan cómo, ante un mismo hecho, las personas pueden comportarse de manera distinta sin que por ello hayan de ser juzgadas.

- En este sentido, los puede animar el hecho de que el maestro comente en voz alta sus propias emociones ("qué triste me pongo cuando pelean", "qué contenta estoy cuando comparten" ...). Poner ejemplos concretos que nos ayuden a expresar nuestros sentimientos y reacciones, o utilizar relatos breves para ilustrarlo, pueden ser estrategias muy apropiadas para lograrlo.

- Al hablar con los niños sería más coherente utilizar el verbo "estar" en vez de "ser", pues es más constructivo utilizar un verbo transitorio que deja abierta la opción de cambio (Boix, 2007). De esta manera, se sienten más capaces de transmutar sus emociones, ya que no se trata de eliminar las emociones negativas sino de transformarlas en positivas, por ejemplo, pasando de estar tristes a estar alegres. Para ello podemos plantearles distintas expresiones y que ellos identifiquen qué sentimiento hay tras ellas y de qué forma podemos (re)convertirlas. Que verbalicen y manifiesten cómo identificarlas y transformarlas.

- Es importante que sepan cuándo se han equivocado, siempre enseñándoles que es posible mejorar, de forma que se relacionen con el error y éste también contribuya a su aprendizaje (González- Ramírez, 2007). Re(conocer) las propias fortalezas y

debilidades puede ser un primer paso para poder modificar todo aquello que nos hace sentir mal. Así, por ejemplo, si identificamos las emociones con los sentidos, podríamos ayudarles a definir cómo identificarlas y expresarlas al objeto de conocernos y expresarnos mejor.

- Evidentemente, fomentar las habilidades sociales a través del trabajo en equipo, los encuentros interpersonales y la mejora de la comunicación, contribuye al desarrollo de su Inteligencia Emocional (González- Ramírez, 2007). El teatro y el relato de cuentos o acontecimientos de la vida cotidiana son estrategias muy adecuadas para trabajar en esta dirección.

- Por ello la distribución de roles, el reparto de funciones... también favorece la socialización y posibilita la autoestima al sentirse integrado, aceptado e incluso a veces protagonista entre sus compañeros (Gallego-Gil & Gallego-Alarcón, 2006).

- A través de las lecturas y de los sentimientos de los distintos personajes que aparecen en ellas es posible trabajar los sentimientos de los niños, la empatía, el compañerismo y la solidaridad entre otros valores (Mestre & Fernández- Berrocal, 2007).

- Plantear problemas, preguntar y debatir acerca de sus posibles soluciones (Mayer & Caruso, 2000), puede ayudar a controlar las emociones cuando abordemos una situación similar.

- Para liberar sus emociones, y progresivamente ir atenuándolas sin reprimirlas, la práctica psicomotriz puede ser muy útil (Aucouturier, 2012). La psicomotricidad puede contribuir a sentirnos más libres, experimentando nuevas sensaciones que nos hacen

conocernos mejor, adquirir mejor conciencia de nosotros mismos y expresarnos tal como nos sentimos. El lenguaje corporal, en definitiva, refuerza la seguridad emocional, con especial énfasis en las edades más tempranas.

En cuanto a programas específicos elaborados para desarrollar la Inteligencia Emocional, se exponen algunas actividades extraídas de un programa destinado a niños de la etapa de Educación Infantil, distribuidas en cinco bloques temáticos (López-Cassá, 2007).

El primer bloque temático es "La conciencia emocional", pues el niño debe ser capaz de identificar, reconocer y expresar sus propias emociones y tomar conciencia de que los demás también tienen emociones y las expresan. Una de las actividades dentro de este bloque es: "Cómo se sienten". En esta actividad, utilizaremos tarjetas con dibujos de caras que expresan distintos sentimientos (alegría, tristeza, enfado...), los niños deben reconocer la emoción, describir la imagen y expresar cuándo se sienten ellos así. Otra actividad es "Mi cara refleja". En ella, se situarán delante del espejo y deberán ir poniendo las distintas expresiones faciales que indique el maestro.

En "La varita mágica", habrá un saco con tarjetas con distintas expresiones faciales y al hacer "magia" con la varita, la cara de los niños tendrá la misma expresión que la que se refleja en la tarjeta escogida.

"Regulación emocional": es el segundo bloque, pues los niños deben aprender a transformar las emociones negativas, que nos hacen tener comportamientos poco saludables, en emociones positivas. Una de las actividades que podemos encontrar es "¡Qué tranquilidad!", en la que se hará una relajación con los niños tumbados en el suelo, de manera que el tono muscular no esté rígido, concentrándonos en distintas partes del cuerpo (brazos,

piernas y cara). Otras actividades son "¿Qué puedo hacer cuando me sienta triste?", "¿Qué puedo hacer cuando me sienta enfadado?" y "¿Qué puedo hacer cuando me sienta asustado?"; a partir de cuentos y de las distintas emociones que experimentan los personajes que aparecen, les preguntaremos a los niños si ellos alguna vez se han sentido así, qué hacen cuando les ocurre y aportarán entre todos distintas soluciones para sentirse mejor.

El tercer bloque es "Autoestima", ya que los niños deben ser capaces de conocer, valorar y aceptar sus capacidades y limitaciones sin dejar de quererse a sí mismos. Algunas de las actividades para ello son: "Me quieren", en la que a partir del cuento "El Patito Feo", adaptado para la ocasión, trabajarán sus propias características personales. Después de contar el cuento haremos preguntas sobre el mismo: "¿cómo era?, ¿cómo le llamaban?, ¿cómo se sentía?, ¿qué le pasó?, ¿acabó siendo feliz? ¿era un pato?"; tras esto reflexionaremos acerca de las personas que los quieren y las cosas que les gustan de ellos. La siguiente actividad es "Soy el rey": cada semana le tocará a un niño llevar una corona y "ser el rey" gozando de "privilegios" como elegir el cuento que quieren leer, cantar su canción favorita, elegir un juego... Además, las familias escribirán una carta con sus cualidades y ésta será leída en clase. Cuando termine la semana se reflexionará acerca de cómo se ha sentido, qué le ha gustado y el resto de los compañeros dirá una cualidad de este niño.

"Habilidades socioemocionales", para fomentar el desarrollo de competencias que faciliten las relaciones interpersonales, es el cuarto bloque. Las actividades son: "¡Quiero ser el primero en la fila!": mediante un teatro se representará una historia con una situación muy próxima a ellos, el de querer ser el primero en la fila. En el cuento se da un conflicto en el que dos niños se pelean por ser los primeros en la fila; para solucionarlo, la maestra utilizará una lista con los nombres de todos los niños de la clase y que tengan la misma oportunidad

de ser los primeros estableciendo turnos. En la actividad "Se me ha roto", a través de imágenes se muestra cómo un personaje rompe sin querer una página de un libro, y acude muy preocupado a su maestra, quien le ayuda a arreglarlo y le felicita por haber contado la verdad. Después, a través de preguntas, reflexionaremos sobre cómo se sentía el personaje y qué hubiésemos hecho nosotros en la misma situación.

El último bloque es "Habilidades de vida" pues los niños deben identificar los distintos sentimientos que podemos experimentar en cada uno de los entornos que abarca nuestra vida. Una actividad es "Gorros de colores": utilizaremos un gorro rojo y uno verde para identificar aquellas situaciones que pueden ser molestas o agradables (respectivamente) en nuestra vida cotidiana. El maestro irá indicando distintos momentos y en función de si piensan que son agradables o desagradables escogerán un gorro u otro y se lo pondrán explicando cómo se sienten.

Estos son solo algunos ejemplos generales de actividades y actuaciones docentes que hemos querido destacar y que pueden llevarse a cabo en el aula para fomentar el desarrollo de la Inteligencia Emocional dependiendo de la realidad escolar, el contexto, el equipo pedagógico, los proyectos educativos...las estrategias más eficaces para el desarrollo de la Inteligencia Emocional pueden ser muy distintas (Gómez-Bruguera, 2003). Por supuesto, no hay nada universal ni infalible, por ello es tan importante conocer las características del alumnado, del centro y del entorno en el que desempeñamos nuestra labor educativa. Lo cierto es que se ha demostrado que los niños que aprenden habilidades sociales y emocionales tienen mayor éxito, no solo en la escuela, sino en todas las áreas de la vida (Lantieri, 2010).

2.12 Educación y TIC

Según Cabrero (1998) “En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e Interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas”. (Cabrero, 1998, p. 198)

Las tecnologías de información y comunicación o mejor conocidas como TIC, las podemos entender como una derivación de las nuevas herramientas ya sean software y hardware, siendo estas un conjunto de técnicas, desarrollos y dispositivos avanzados. (Educrea 2012)

Algunas de las principales características que definen a estas tecnologías y las diferencian de las demás pueden ser, según Cabrero (2006), la interactividad, la inmaterialidad, la automatización, la instantaneidad, la mayor influencia sobre los procesos que sobre los productos. Aunque estas tecnologías siempre van en un proceso de renovación y ampliación, se debe cuestionar si las personas están preparadas para tanto cambio continuo (Cabrero, 2006).

Las TIC son herramientas que han transformado la manera en cómo las personas acceden a la información. Si en el pasado, por ejemplo, la forma de acceder a la información era a través de las bibliotecas o medios de comunicación tradicionales como la prensa, la radio o la televisión, con las TIC el escenario cambió completamente (Calandra Bustos, Araya Arraño, y Mocelli Inestrosa 2009)

Hoy podemos obtener la información a través de canales de internet y sus diferentes canales de acceso como dispositivos móviles, plataformas y herramientas digitales, permitiendo el aprendizaje y trabajo colaborativo, así como la apropiación del conocimiento

(Slagter 2012). Es decir, ahora las personas no solo consumen los contenidos de un libro o de la prensa, sino que además pueden generar y plasmar sus propias ideas en un blog u otra plataforma digital, interactuando con otros usuarios en tiempo real (Gras 2011).

Uno de los ámbitos que más se han visto beneficiados por las Tic son los sistemas educativos. El mundo de la educación ha visto cómo la forma de aprender y de enseñar fue cambiando radicalmente a causa de la aparición de estas tecnologías (Ortí y de Valencia s. f.). En el proceso de enseñanza-aprendizaje, las herramientas tecnológicas e incluso las novedades en el material didáctico han creado una forma de enseñar y aprender distinta en los establecimientos educacionales de todo el mundo.

Es muy importante comprender que los y las docentes siempre van a ser un pilar fundamental en el proceso educativo de sus estudiantes. La importancia de las TIC en la educación es facilitar la transmisión de conocimientos y el aprendizaje de los estudiantes, con el fin de promulgar las buenas prácticas hacia el proceso de aprendizaje del estudiante, quien actualmente es el centro de interacciones y conocimientos.

Por ello, las TIC en la educación permiten a docentes y estudiantes desarrollar procesos de aprendizaje mucho más personalizados e innovadores. Que respondan a las necesidades actuales. Las principales características que manifiestan las TIC en la educación las podemos resumir de la siguiente forma: (García 2015)

- **Fuente de información:** base del conocimiento que va a adquirir el estudiante en su proceso de investigación.
- **Motivación:** a través de información procesada en documentos y multimedia.

- **Gestión Docente:** facilita la labor de los maestros, profesores y docentes en las labores de enseñanza, tutoría y evaluación de desempeño del estudiante.

Actualmente, no existen fronteras para interactuar y comunicaciones con otras personas. El uso de Internet ha permitido que las relaciones interpersonales evolucionen con la tecnología, incluso, la pandemia actual ha hecho que la importancia de las TICs en la sociedad tenga una relevancia increíble (García 2015). Debido al encierro por seguridad sanitaria, la mayoría de las comunicaciones han sido desde nuestros hogares, permitiendo así la interacción sin limitaciones y trayendo consigo beneficios tanto económicos como sociales (Vergara 2021).

Como todo lo positivo tiene su lado negativo, algunas desventajas acerca del uso de estas tecnologías implica el abuso y exceso de información: la que no se presenta correctamente, la que puede significar una falsa información si la persona no realiza las investigaciones correspondientes para verificar que la información que está recibiendo es verídica (Calandra Bustos et al. 2009).

2.12.1 Aportes de las TIC en la educación (ventajas, desventajas, fortalezas, limitantes).

Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación mejoran el proceso de enseñanza y aprendizaje y también la gestión de los centros educativos. Las TIC deben ser utilizadas como un recurso de apoyo de asignaturas y también para el logro y progreso de competencias TIC. El uso de estas no debe ser una acción separada de lo que es el proceso de aprendizaje, sino que debe trabajar de manera colaborativa.

Las TIC en la enseñanza son favorables de múltiples maneras. Ofrecen una base de contenidos y conocimientos muy diversos que se ajustan a los intereses, necesidades y demandas de los y las estudiantes. Incluir las TIC en el día a día de las aulas, hace que este entorno coexista con los gustos y aficiones de sus estudiantes (Educrea 2012).

El uso de las TIC en un establecimiento escolar, las salas de clases deben estar adecuadas a una serie de aspectos para asegurar un uso favorable. Este debe ser apto para las capacidades de sus estudiantes y sus conocimientos sobre tecnología. El material que se proporciona debe ser apropiado para su manipulación, descubrimiento y creatividad y fomentar el trabajo colaborativo durante la clase.

Las TIC en la educación tiene muchos beneficios y ventajas para los procesos de aprendizaje y motivación de los alumnos (Anón 2020).

- Mejoran la interacción de su estudiante con la asignatura, creándose una motivación por la interacción entre estos.
- Estos métodos generan un gran interés en ellos ya que les permite ampliar conocimientos en las materias que más le llaman la atención. Además, potencian la creatividad gracias a la infinidad de herramientas de que disponen. El interés por la materia es algo que a los docentes nos puede costar más de la cuenta dependiendo simplemente por el título de la misma, y a través de las TIC aumenta el interés del alumnado indiferentemente de la materia. Los recursos de animaciones, vídeos, audio, gráficos, textos y ejercicios interactivos que refuerzan la comprensión multimedia presentes en Internet aumentan el interés del alumnado complementando la oferta de contenidos tradicionales. Quizá esta ventaja (motivación) es la más

importante puesto que el docente puede ser muy buen comunicador, pero si no tiene la motivación del grupo será muy difícil que consiga sus objetivos.

- El uso de las TIC en el aula provoca una mayor cooperación gracias a los foros y las herramientas que facilitan los trabajos en grupo, por ende, la comunicación también se ve mejorada.
- Las TIC desarrollan un pensamiento crítico en él o la estudiante al disponer de una visión mucho más completa gracias a la gran variedad de puntos de vista que pueden encontrar en la red.

Como siempre, todo en la vida tiene sus pros y sus contras. Si bien es cierto que las TIC aportan una gran cantidad de beneficios, no podemos dejar de lado los inconvenientes de estas nuevas tecnologías en nuestras vidas.

Internet, así como una fuente inagotable de conocimiento, lo es en igual medida de distracciones. Es muy fácil que con esta herramienta surjan pérdidas de tiempo a cada rato, por lo que cada persona debe autocensurarse en estas cuestiones y dejar las distracciones de internet para los ratos de ocio, evitándose al máximo cuando se está trabajando o estudiando.(Ortí y de Valencia s. f.)

Como mencionamos más arriba en la web se encuentra información en abundancia, pero muchas veces no es de calidad. Esto puede llevar a aprendizajes incompletos o, lo que es peor aún, a aprendizajes erróneos.

El proceso de aprendizaje, al ser a través de una pantalla, puede volverse impersonal y frío ya que no se estará en contacto con compañeros y docentes. El aprendizaje online no es accesible a todo el mundo, ya que gran parte de la población mundial no tiene acceso a esta herramienta. Además, muchas personas se niegan a aprender a utilizar los ordenadores, tal es el caso de la gran mayoría de los adultos mayores.

Prácticas como la escritura a mano se ven amenazadas con la masificación de las máquinas. Varios estudios han demostrado que este tipo de escritura beneficia el desarrollo cognitivo, y el uso permanente de las máquinas provocará que muchas personas “se olviden” cómo es o la dejen de practicar por considerarla poco útil o anticuada.

También el pensamiento crítico puede verse amenazado con Internet, ya que muchos esperan encontrar en la web todas las respuestas a los dilemas académicos que se presentan dejando de un lado la reflexión personal.

Una investigación de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), detalla que las nuevas generaciones desarrollan sus habilidades sociales en base a las normas que regulan al ciberespacio, lo que con el tiempo podría llevar a la pérdida de ciertas capacidades; además, de afectar la comunicación en persona.

El uso permanente de la tecnología puede traer diversas consecuencias para nuestra salud, entre las que se destaca la pérdida de memoria a corto plazo, es decir, la responsable de mantener la información en nuestro cerebro. ¿Por qué? Tener almacenada toda la información en los dispositivos móviles evita que tengamos que pensar o esforzarnos por recordar (Ortí y de Valencia s. f.).

Finalmente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reveló que una de cada cuatro personas padece trastornos asociados a las nuevas tecnologías, entre los que se destacan: síndrome del túnel carpiano, problemas de audición, de salud mental, sobrepeso, lesiones en el sistema nervioso, enfermedades visuales e incluso adicción (OMS 2021).

2.12.2 Influencias y beneficios de las TIC en el aprendizaje

Para facilitar el aprendizaje mediante el desarrollo de habilidades se utilizan diferentes herramientas didácticas y tecnológicas, experiencias personales, realidades sociales, intercambio de ideas, opiniones y prácticas. Es una visión más amplia del aprendizaje que va más allá de la adquisición del conocimiento, por tanto, los procedimientos y las técnicas usadas son una parte decisiva, exige una conceptualización clara y coherente con la época, que conecte adecuadamente la construcción del conocimiento y la diversidad de los sujetos (García, 2015).

De cara a la sociedad del conocimiento, asumir el aprendizaje se convierte en un reto, el que requiere estrategias que lleven a adquirir conciencia de los propios recursos cognitivos con que cuentan los estudiantes; se hace referencia a la metacognición, la cual sugiere estrategias de diverso orden. Es condición necesaria para hacer posible la aplicación del conocimiento con previa deliberación de la situación y los recursos. (Herrero, Roig, y Solano 2021)

El conocimiento es lo que impulsa el crecimiento y desarrollo económicos, por lo que se vuelve de vital importancia la creación y divulgación del conocimiento formal y científico. Por tanto, se puede afirmar que la educación vinculada a otras políticas sectoriales es uno de

los elementos fundamentales para el desarrollo de una nación, así como para incrementar la competitividad (Guevara, 2013).

Las TIC son consideradas como herramientas de gestión del conocimiento que mejoran el aprendizaje y lo hacen significativo para los estudiantes, porque facilitan el intercambio de información científica, permiten el acceso a contenidos lingüísticos y culturales diversos y facilitan la colaboración y comunicación sincrónica y asincrónica entre estudiantes y docentes, en ambientes de aprendizaje abundantes en fuentes de información que permiten explorar, observar y analizar multiplicidad de fenómenos y situaciones, aspecto que facilita la construcción de conocimientos a través del estímulo de la comprensión conceptual, la flexibilidad mental, la creatividad y la innovación, y conduce así a los estudiantes a convertirse en constructores de su propio conocimiento (Ruiz, Mendoza, y Ferrer, 2014). Por su parte Gutiérrez y Gómez (2015) señalan que el uso de diferentes dispositivos electrónicos (teléfonos móviles, tabletas, libros electrónicos, entre otros) está presente en la vida cotidiana de las personas, y su utilización masiva ha sido generalizada en contextos educativos formales, incidiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, Vázquez y Cabrero (2015) aseveran que en los últimos años se ha producido una transformación respecto al paradigma de que el aprendizaje solamente se producía en los contextos formales.

2.12.3 Uso de las TIC durante la pandemia, Su influencia y trabajo

El contexto que vive actualmente el país ha demostrado las potencialidades de la tecnología en la educación, pero también ha develado la desigualdad estructural en el acceso a internet, así como a soportes idóneos para conectarse a las actividades curriculares básicas

que cada alumno debe cumplir. De acuerdo a datos de Fundación País Digital, en la región del Maule un 74,8% de la población usa internet, estando bajo el promedio nacional, el cual alcanza al 80%. Sin embargo, al considerar el tipo de conexión, de acuerdo a la Subsecretaría de Telecomunicaciones, un 40,6% de los usuarios de internet lo hace desde una plataforma móvil en la región del Maule, acceso no idóneo para asistir, por ejemplo, a una clase online (País Digital, 2018). Por otra parte, hay que considerar los índices de ruralidad de la región, evidenciándose un 26% de la población en dicha situación según el INE, en donde si bien se ha mejorado la conexión a internet en los lugares más alejados de los centros urbanos, de igual forma presentan deficiencias en su acceso (Llévenes, 2021).

Dentro de los desafíos que presenta un posible retorno a clases en el futuro, está el cómo y de qué forma se utilizarán las TIC en educación, las cuales, al parecer, mantendrán su centralidad después que nos recuperemos de la crisis sanitaria en la que estamos inmersos. Ahí cobrará importancia la adaptación de los planes formativos de cada carrera de pedagogía, pero también, el diseño de políticas públicas tendientes a disminuir la brecha digital existente en el país como y la región del Maule (Llévenes Salgado, 2021).

2.12.4 La importancia de agregar y usar las TIC en los procesos educativos.

Introducir las TIC en las aulas no es algo tan sencillo como dotar las aulas de ordenadores, según Sánchez (2003: 53) la integración curricular de las TIC “es el proceso de hacerlas enteramente parte del currículum, como parte de un todo, impregnándose con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para un propósito del aprender específico en un dominio o una disciplina curricular.” Y como dicen Grabe y Grabe (1996) la integración ocurre cuando las TIC ensamblan confortablemente con los planes de

instrucción del profesor y representa una extensión y no una alternativa. Por lo tanto, conseguiremos introducir las TIC en nuestras aulas, cuando éstas formen parte de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no como una manera alternativa a nuestros métodos de enseñanza, sino como una parte más del proceso.

Las herramientas tecnológicas pueden favorecer la educación e impulsar el talento de los alumnos si como docentes y padres de familia guiamos su aprendizaje. (González 2010) De ahí la importancia de que todos los niños y jóvenes tengan acceso a las TIC.

La educación y el aprendizaje deben adaptarse al ritmo de la tecnología. En un entorno en el cual nuestros niños crecen a la par de ella es nuestro deber garantizar que lo hagan de forma responsable y, sobre todo, científica, es decir, que apliquen las mismas lógicas racionales que se aplican a la solución de los problemas de la vida real y busquen conscientemente sacarle el mejor provecho para mejorar su entorno (Educrea 2012).

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.

“Las emociones negativas intensas absorben toda la atención del individuo, obstaculizando cualquier intento de atender a otra cosa”

~ Daniel Goleman ~

En el presente capítulo se da a conocer los tipos de paradigmas existentes, el paradigma seleccionado para nuestra investigación, el diseño de estudio apropiado para el caso presentado, las ventajas y limitantes de los tipos de estudios y los instrumentos a utilizar en nuestra investigación.

A continuación, se presenta el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales serán los pilares fundamentales para la propuesta de un mejoramiento en el manejo y práctica de la inteligencia emocional en estudiantes de 4° año básico. A continuación, encontrarán los objetivos de nuestra investigación:

3.1 Objetivo General.

Proponer una unidad didáctica sobre el trabajo con las emociones en el aprendizaje en contexto de pandemia en los estudiantes de cuarto año básico.

3.2 Objetivos específicos.

- Describir las principales características de la educación emocional y las emociones como insumo educativo para la construcción de una propuesta de aprendizaje.

- Diseñar actividades e insumos educativos a tratar en los talleres para la construcción de la mejora de la educación emocional.
- Construir una unidad de aprendizaje en torno a la relación entre factores como: la confianza, grado de proximidad entre alumnos (as) entre sí y/o alumno (a) profesor (a), el reforzamiento de contenidos, la participación de estudiantes en clases considerando sus gustos y preferencias con el factor emocional, para instar a utilizar nuevos modelos metodológicos.
- Proponer estrategias educativas desde lo curricular, didáctico y evaluativo para uso del profesorado en torno al manejo de las emociones en los y las estudiantes.

3.3 Paradigma de la investigación

En la construcción de la reflexión humana han existido dos grandes corrientes contrapuestas de pensamiento, una de tipo deductivo, el racionalismo que trata de explicar la realidad partiendo de principios y teorías, que va desde los conceptos a los hechos, y otra de tipo inductivo, el empirismo cuya explicación de la realidad parte de los hechos y experiencias concretos y desde ellos asciende a los conceptos, teorías y principios. Estas dos visiones generan dos formas contrapuestas de construir ciencia y ello afecta no sólo a las ciencias de la naturaleza sino también a las ciencias del hombre y de la sociedad. Posteriormente estos dos enfoques se concretan en paradigmas, que actúan como macro modelos teóricos explicativos. La idea de paradigma es muy antigua, pero el concepto de paradigma ha sido definido y explicitado por Kuhn (1962) en su obra *Las Revoluciones Científicas*.

Partiendo de Kuhn (1962, p. 34) define el concepto de paradigma como un esquema de interpretación básico, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos. La aparición de un determinado paradigma afecta a la estructura de un grupo que practica un campo científico concreto. De este modo nos encontramos en la actualidad con una fuerte crisis del paradigma conductual y un importante resurgir de los paradigmas cognitivo y ecológico. Y ello tiene relevantes implicaciones en la forma de construir y aplicar las Reformas Educativas actuales y en la práctica escolar diaria, como iremos concretando.

De otra manera el paradigma actúa como un ejemplo aceptado que incluye leyes, teorías, aplicaciones e instrumentaciones de una realidad pedagógica y educativa. Se convierte de hecho en un modelo de acción, en nuestro caso pedagógica, que abarca la teoría, la teoría - práctica y la práctica educativa. Orienta, por tanto, la teoría, la acción y la investigación en el aula, influyendo en la reflexión de los profesionales de la educación y en sus modelos de acción.

Por su parte, Kuhn (1962, p. 34) afirma que la teoría, la investigación y la acción científica están sujetas a las reglas y normas implícitas o explícitas derivadas de un paradigma. Este es un requisito previo para la elaboración de la ciencia normal. También Kuhn (1962, p. 280) denomina al paradigma matriz disciplinar, que define como un conjunto de elementos ordenados de varios tipos, que, al ser especificados, influyen en la ciencia y la tecnología.

Por ello el concepto y el sentido de paradigma implica al menos estas dos acepciones fundamentales: una comunidad de científicos y una actividad como conjunto de

compromisos de la cultura científica (creencias, valores, temáticas, hipótesis explicativas, problemas investigados, compartidos por un amplio grupo de científicos). El paradigma actúa como un paraguas protector en el que se mueve una comunidad de científicos y a la vez posee un potencial explicativo para el conjunto de problemas que plantea dicha comunidad.

En nuestro caso, un paradigma educativo indica una cuestión de mentalidad respecto a lo que es la investigación científica en un campo determinado de la educación y ello supone una estrecha correspondencia entre corrientes epistemológicas y paradigmas científicos. Estos manifiestan una visión histórica de cómo se ha ido consolidando una ciencia determinada en el campo de la educación y son un testimonio concreto de la misma. Por el contrario, la epistemología supone una filosofía de la ciencia y puede ser considerada como la ciencia de las ciencias. Toda ciencia se apoya en una epistemología y en un paradigma que afecta a sus formas de construcción y desarrollo. Así cuando se habla en las Reformas Educativas actuales de las fuentes del currículum existe una fuente epistemológica común a todas ellas (fuente psicológica, fuente pedagógica, fuente sociológica, fuente antropológica) que actúa como criterio explicador de las mismas y a la vez les da consistencia interna, afectando a las didácticas de las diversas-disciplinas, áreas y asignaturas tanto a nivel teórico como a nivel práctico. El paradigma cognitivo está implícito en las Reformas educativas actuales, en las que también están presentes los paradigmas conductista y social, con importantes contradicciones entre ellos, que afectan a su práctica. Por todo ello es urgente explicitar la fuente epistemológica del currículum, que es lo que tratamos de hacer en el presente trabajo.

Entendemos por paradigma educativo un macro modelo teórico de la educación entendida como ciencia que afecta a la teoría y a la práctica de la misma. No se explica lo

mismo la educación desde un paradigma positivista (conductista) o paradigma humanista (socio cognitivo). El primero se apoya más en la tradición empirista y el segundo posee una visión más racionalista, sin olvidar también elementos empiristas.

Por ello los paradigmas facilitan la construcción de la ciencia y su desarrollo. Un paradigma se impone cuando tiene más éxito y aceptación que su competidor, debido a su poder explicativo, como está ocurriendo en la actualidad con los paradigmas conductistas respecto de los cognitivo - contextuales (sociocognitivos).

3.3.1 Paradigmas educativos y aprendi, -enseñanza

Kuhn (1962) distingue los siguientes pasos en la elaboración de la ciencia, válidos en nuestro caso, para la Teoría del Currículum y su práctica:

- A. Presciencia: Se caracteriza por el total desacuerdo y el constante debate en lo fundamental. Hay tantas teorías como científicos y tantos enfoques como teorías. En la práctica la ciencia se convierte en meros puntos de vista con múltiples opiniones poco o nada fundamentadas.
- B. Paradigma: Este surge cuando se dan acuerdos de fondo entre los científicos sobre los principios de hacer ciencia y ello de una manera implícita o explícita. Se convierte de hecho en un modelo de acción y reflexión para hacer ciencia en una comunidad científica determinada. El paradigma consta de un conjunto de teorías y tecnologías con un poder explicativo suficiente, aceptado por amplios sectores de la comunidad científica en campos científicos concretos.
- C. Ciencia normal: Surge por la aplicación del paradigma vigente, en circunstancias normales. Supone la existencia de un paradigma compartido. Al tratar de profundizar

éste, aparecen nuevos elementos científicos. La ciencia normal se apoya en una investigación firme, aplicada y consensuada de la comunidad de científicos.

- D. Crisis: Aparece cuando una anomalía o conjunto de anomalías es tan grave que afecta a los fundamentos de un paradigma. Es en la crisis donde los paradigmas se profundizan o se deterioran, crecen o desaparecen. En la crisis un paradigma compite con otro paradigma donde uno de los dos pierde su estatus científico. Cuando el nuevo paradigma emergente es más poderoso sustituye al anterior, lo cual supone una importante y larga etapa de transición científica.
- E. Revolución científica: Ante una situación de crisis generalizada surge un nuevo paradigma. Las luchas entre conservadores y renovadores de un nuevo paradigma determinan su viabilidad. Al final crece un paradigma alternativo, que implica una ruptura cualitativa con el anterior. Esto es la revolución científica. Esta ruptura está determinada por factores científicos, sociológicos, psicológicos y educativos.

Después de una revolución, el nuevo paradigma guía la actividad científica en sus diversos campos. Este surge cuando aparece un sentimiento creciente acerca del mal funcionamiento del modelo vigente, lo que ocurre con el modelo conductual aplicado a la educación.

Estos planteamientos tienen una importante aplicación a la realidad de las Reformas Educativas actuales en sus dimensiones curriculares. El paradigma vigente hasta la década de los setenta (y todavía hoy en muchos sectores científicos) ha sido el paradigma conductual. En esta época surgieron numerosas críticas a los diseños curriculares clásicos (Stenhouse, Eisner, McDonald, Apple...) y ello desde una doble perspectiva ante el currículum: la visión

reconceptualista del mismo y la visión sociológica. En ambas se cuestiona el status científico del paradigma conductista y su poder explicativo.

Por otro lado, una nueva visión cognitiva y ecológico-contextual trata de imponerse. Aparecen nuevas formas de aprendizaje (entre ellas el aprendizaje significativo) y nuevas formas de hacer en el aula (modelos de diseño curricular desde la perspectiva cognitiva y contextual). Las teorías del procesamiento de la información tratan de explicar los procesos de aprendizaje y el funcionamiento de la inteligencia y el interaccionismo social la dimensión contextualizada de la misma: se habla de una inteligencia potencial y su posible mejora al desarrollar capacidades, se considera la educación como una forma de intervención en procesos cognitivos y afectivos.

Esta situación implica importantes contradicciones en las formas de hacer y de pensar, derivadas de la teoría científica en unos casos y en otros de la práctica "mecánica en el aula". En muchos momentos nos encontramos que, en escritos de diversos científicos cognitivos, conviven importantes elementos conductuales. Y en la práctica escolar aparece un cierto caos (como en la actualidad) derivado de formas de acción cognitivas o conductuales (o mezcla de ambas) poco elaboradas. Perviven en las reformas educativas numerosos conservantes y colorantes ya agotados en el discurso.

Nuestra pretensión, en este momento de crisis científica del modelo conductual y poca claridad práctica de los modelos curriculares cognitivos y contextuales, es elaborar nuevos modelos de diseños curriculares aplicables a las organizaciones educativas y ello desde la perspectiva del paradigma cognitivo - contextual (socio - cognitivo), para así incluir un

contraluz en la práctica de la cultura institucional y organizacional propia de los centros educativos.

Respecto al número de paradigmas educativos, la clasificación y extensión de los mismos no existe un acuerdo claro entre los teóricos. Así Popkewitz (1988, p.63) distingue tres grandes paradigmas: empírico - analítico, simbólico y crítico, donde puntualiza que la "idea de paradigma llama la atención sobre el hecho de que la ciencia contiene conjuntos de compromisos, cuestiones y métodos que orientan la labor investigadora. La importancia de los elementos paradigmáticos de la ciencia estriba en que: en vez de mostrarse como tales, constituyen las reglas de juego que dirigen la investigación".

Shulman (1989) clasifica los paradigmas educativos del modo siguiente: paradigma proceso - producto, paradigma del tiempo de aprendizaje, paradigma de la cognición del alumno, paradigma de la cognición del profesor y paradigma ecológico o etnográfico. Los dos primeros son de base conductista, el segundo y el tercero de tipo cognitivo y el último de tipo social o contextual.

Según Hernández (1998) nos estructura estos paradigmas: paradigma conductista, paradigma de orientación cognitiva, paradigma humanista, paradigma psicogenético piagetiano y paradigma socio - cultural. De hecho, estos se podrían reducir a tres: el paradigma conductista, el paradigma cognitivo que abarcaría el modelo de orientación cognitiva y el psicogenético piagetiano y el paradigma socio - cultural, social o contextual, que abarcaría los modelos humanistas y socio - culturales.

Por nuestra parte preferimos estructurar los paradigmas del modo siguiente: paradigma conductista, paradigma cognitivo y paradigma socio - cultural (contextual, ecológico o

social). Posteriormente trataremos de agrupar estos dos últimos, ya que ambos son complementarios, puesto que el paradigma cognitivo se centra en el actor del aprendizaje y el paradigma social sobre el escenario del aprendizaje. Actor y escenario o escenario y actor son siempre complementarios e interdependientes, por lo que preferimos hablar de un nuevo paradigma que denominamos cognitivo-contextual (actor y escenario) o sociocognitivo (escenario - actor) y ello siempre en contextos humanistas, según se quiera dar prioridad al actor del aprendizaje o al escenario del aprendizaje. Por lo cual hablamos en la práctica de dos grandes paradigmas: conductista y sociocognitivo.

3.3.2 Paradigma conductual: modelo de enseñanza aprendizaje centrado en conductas observables y medibles

El paradigma conductual recibe diversos nombres, siendo los más comunes: tecnológico, clásico, positivista, tecnológico - positivista, sistema cerrado y se centra sólo en conductas observables, medibles y cuantificables. Surge a principios de siglo y sus representantes principales son Thorndike, Pavlov y Watson. Posteriormente el desarrollo fundamental de este paradigma corresponde a Skinner.

Watson publica en 1913, en *Psychological Review*, su famoso artículo *Psychology as the behaviorist views it*, que sirve de manifiesto al nuevo paradigma. Entre otras cosas dice lo siguiente: "La psicología tal como la ve un conductista es una rama puramente objetiva y experimental de las ciencias naturales. Su objetivo teórico es el control y la predicción de la conducta... Creo que el conductismo es el único funcionalismo lógico y consistente... La psicología tomaría como punto de partida, en primer lugar, el hecho observable de que el organismo, el humano y el animal, se ha de adaptar al medio a través de la herencia y el

hábito... En un sistema psicológico elaborado, una vez dada la respuesta se puede determinar el estímulo y dado éste se puede predecir la respuesta".

En el desarrollo del paradigma conductista podemos distinguir dos grandes épocas: el conductismo clásico (1910 - 1930) y el neoconductismo (1930 - 1960). El conductismo clásico se subdivide a su vez en dos corrientes: Condicionamiento clásico (Pavlov, Watson, Betcherev) y condicionamiento instrumental (Thorndike).

3.3.2.1 Las principales características del conductismo clásico son:

- **Objetivismo:** Insistencia en las técnicas objetivas que aseguren datos y ruptura con las formas de análisis de la mente (introspección) anteriores, por considerarlas subjetivas.
- **Orientación S - R (estímulo-respuesta):** El lenguaje de la conducta humana se ha de explicar en términos de estímulo-respuesta medibles y cuantificables.
- **Periferialismo:** Los fenómenos humanos y mentales se han de explicitar en términos objetivos de estímulo-respuesta, donde lo importante no son los procesos del aprendizaje sino los estímulos externos que ocasionan el aprendizaje y las respuestas a los mismos.
- **Énfasis en el aprendizaje:** El aprendizaje es entendido como una forma de asociación (estímulo-respuesta), donde quedan desplazados los temas de la representación, la percepción, la sensación. Los procesos de aprendizaje son sustituidos por los productos del aprendizaje.
- **Ambientalismo:** Los estímulos son siempre externos y por tanto son debidos al ambiente y a su vez éste se puede modificar por las respuestas.

- Metodología experimental: Las condiciones de análisis de aprendizaje parten del método experimental y de las reglas científicas impuestas por éste a nivel de laboratorio.

3.3.3 El neoconductismo y sus características:

- Gran preocupación por el trabajo sistemático regulado de una manera minuciosa por el método experimental hipermatematizado.

- Definiciones operacionales y operativas de las variables de la investigación, tales como los estímulos (variable independiente), las respuestas (variable dependiente) y el organismo (variables intervinientes).

- La metodología es positivista y sigue centrada en lo observable, medible y cuantificable, primando más los métodos de investigación que los contenidos de la misma.

- Reducen de hecho las ciencias del hombre a lo observable, medible y cuantificable, desechando por no ser científico lo no medible y cuantificable. Sólo interesan las conductas humanas medibles y los productos medibles derivados de las mismas.

Estas ideas desde el campo de la psicología y de las organizaciones llegan a la educación y al currículum, con una serie de medios tecnológicos entre los que sobresalen la programación

- planificación y la evaluación. La Escuela Clásica centrada en contenidos como formas de saber constituye un terreno abonado para la aplicación y desarrollo del conductismo en los aprendizajes escolares. Los supuestos fundamentales aplicados a la educación son los siguientes: (Ver gráfico 1)

1. Su metáfora básica es la máquina: el reloj, la computadora, la palanca, el modelo de interpretación científica, didáctica y humana es la máquina, en cuanto medible,

observable y cuantificable. Parte de una concepción mecanicista de la realidad educativa entendida como una máquina. Por ello es posible la predicción completa al conocer el estado de la máquina y las fuerzas (conductas) que interactúan en ella en cada momento. Desde ellas podemos predecir el próximo paso.

2. El profesor en el aula es como una "máquina" dotado de competencias aprendidas y que pone en práctica en cada momento según las necesidades. El alumno es un buen receptor de "conceptos y contenidos", cuya única pretensión es aprender lo que se enseña. Un profesor competente (competencia) crea sin más alumnos competentes.
3. El currículum es cerrado y obligatorio para todos. La administración educativa desarrolla un currículum - programa totalmente elaborado, que las editoriales concretan en contenidos - actividades. Más aún, es la propia administración educativa quien debe aprobar los libros de texto y el material didáctico, para "velar por el adecuado cumplimiento del programa" donde estén todos los contenidos oficiales, como modelo y prototipo de la cultura oficial.
4. Los objetivos se jerarquizan y secuencian en términos generales, específicos y operativos, donde lo importante es llegar a identificar conductas observables, medibles y cuantificables, eso sí con verbos en infinitivo que indican acción para aprender dichos contenidos. En la práctica, los objetivos generales son generales porque tienen contenidos generales, con lo cual el contenido actúa como objetivo. Los objetivos específicos, que especifican un objetivo general, lo que de hecho especifican es el contenido general de dicho objetivo.
5. La enseñanza se concreta en los contenidos como conductas para aprender, donde lo importante son las actividades para aprender dichos contenidos. Las formas de

enseñanza que se aprenden son las de siempre, basadas en la explicación del profesor, con el apoyo de nuevas tecnologías (proyectors, vídeos, ordenadores).

6. La evaluación como proceso sumativo de valoración, se centra en el producto que debe ser evaluable, en cuanto medible y cuantificable. En la práctica evaluar y medir es lo mismo. El criterio de evaluación radica en los objetivos operativos, definidos como conductas observables, medibles y cuantificables. Y por tanto la evaluación se centrará en los contenidos. Las técnicas de evaluación son cuantitativas. La enseñanza programada es su máxima expresión sobre todo porque facilita la evaluación entendida como medida. En este caso el profesor puede ser sustituido por la máquina.
7. La vida del aula y la metodología se reduce a una suma de objetivos - conductas - actividades, centrados sobre todo en los contenidos a enseñar - aprender. Y así, se estructuran las programaciones y los libros de texto (sumas de datos analíticos que han de ser aprendidos y memorizados por el alumno, tras la explicación del profesor), con múltiples actividades para llenar el tiempo y facilitar los aprendizajes sobre todo de tipo memorístico.
8. La disciplina se convierte en tarea importante en el aula y cuando ésta falla en casos llamativos y difíciles se recomienda recurrir a las técnicas de modificación de conducta. Al faltar la motivación - interés del alumno se insiste en "fórmulas para salvaguardar el orden en el aula". Por ello la autoridad es primordial. La significatividad de los conceptos a aprender y de las experiencias significativas previas del alumno no se tienen en cuenta, ya que el programa es lo importante y éste es común y uniforme para todos. ¡Y todos tienen que examinarse y aprobar el mismo programa! Ante situaciones complejas y complicadas se refuerzan los Reglamentos

- de Régimen Interior debido a la existencia de muchos alumnos que "no aprenden y molestan".
9. El modelo de enseñanza subyacente es un modelo "que al condicionar" facilita el aprendizaje. La enseñanza se convierte en una manera de "adiestrar - condicionar" para así aprender - almacenar. La programación actúa como un instrumento facilitador de este adiestramiento, cuya tarea primordial es "ver el programa oficial".
 10. El modelo de aprendizaje subyacente es periférico y opaco; centrado en los estímulos y las respuestas externas, donde lo importante es el qué aprende un aprendiz, cuántos contenidos almacena en la memoria en menos tiempo. El aprendizaje por tanto está centrado en el producto medible y cuantificable. Estudiar el cómo aprende y el para qué aprende (capacidades y valores a desarrollar) no sería científico ya que no es medible y cuantificable. Preguntarse cómo aprende un aprendiz cuando aprende y cuáles son sus procesos de aprendizaje es una tarea acientífica y de opinión, basada en meras intuiciones.
 11. La inteligencia y sus aptitudes para aprender se entienden desde una perspectiva genetista y hereditaria, estáticas y sin posibilidades de mejora, en el marco de las teorías factorialistas. El genio es hereditario (Galton) y por lógica la "tontera" también. Y ello nos aporta una visión pesimista de la educación donde los que aprenden tienen capacidades para aprender y los que no aprenden es que carecen de dichas capacidades o aptitudes. Y ello da pie a un modelo de diagnóstico - pronóstico de aptitudes, donde lo que se tiene o se ha adquirido por herencia genética se mantiene y las aptitudes que no se poseen no se pueden desarrollar. O de otra manera hay que ser agradecidos o no con la herencia genética.

12. La memoria como facultad no interesa o se desprecia. Por un lado, no es campo de estudio de este paradigma ya que para explicitar los "almacenes de la memoria y cómo se organiza en la mente lo que se aprende, es necesario recurrir a la introspección y ello no es científico, pues no es medible. Por otro lado, se dice no a la memoria (entendida como memoria memorística o de datos) y la respuesta alternativa es "la información que se busca está en los textos y en la biblioteca". No existe un modelo de memoria como podría ser la memoria constructiva, existe sin más una mera negación de la memoria como facultad.
13. La motivación en los aprendizajes es externa o extrínseca y se apoya en premios o castigos como meros reforzadores de apoyo para potenciar los aprendizajes. Y estos reforzadores de apoyo pueden ser positivos, como ocurre en la economía de fichas, o negativos como pueden ser los castigos y sanciones a los que no aprenden y además molestan. No existen planteamientos claros de motivación intrínseca.
14. El modelo de formación del profesorado es el competencial. Su formación se orienta a la adquisición de competencias para enseñar, que una vez asimiladas y practicadas en la Escuela de Magisterio, garantizan la "autoridad profesional del profesor" y le dan seguridad como profesional - enseñante. En todo momento tiene que saber qué hacer en el aula y evitar así las improvisaciones, que perturben la enseñanza - aprendizaje. En teoría este modelo quiere dejar todo atado en el aula por medio de la programación y diseño de los objetivos operativos, que de hecho luego, una vez programados, no le sirven para casi nada al profesor. En la mayoría de los casos no se da una clara continuidad entre lo programado y lo realizado. Y en otros casos, los menos, se da una absoluta y mecánica continuidad. La formación del profesor

competencial consiste en aprender dichas competencias programadoras, evaluadoras y docentes. Trata de ser experto en enseñanza e inexperto en aprendizaje.

15. La investigación se basa en modelos tecnocráticos y se da una importante distinción entre investigadores (sabios externos al aula) y profesores que dan clase. Los unos enseñan y los otros investigan, para decir cómo se debe enseñar. Ello supone una no implicación entre el formato de la enseñanza y la investigación. Es una investigación basada en el modelo proceso-producto. Esta se orienta a la consecución de un buen producto de aprendizaje competitivo, medible y evaluable. La investigación de laboratorio realizada por expertos debe ser trasladable al aula, una vez matizada por la investigación científica desde el método experimental.
16. El modelo teórico subyacente es S - R (estímulo - respuesta) (Watson y Pavlov) o S - O - R (estímulo - organismo - respuesta) (Skinner). En el primer caso subyace la teoría del condicionamiento clásico o instrumental y en el segundo la teoría del condicionamiento operante. Ambas teorías fueron utilizadas preferentemente con animales (perros, ratas, palomas) con la pretensión de estudiar el aprendizaje animal en el laboratorio. Posteriormente se aplicaron a los niños y también se estudiaron en el laboratorio, para desde ahí trasladarlas al aula. El aprendizaje humano es una réplica del aprendizaje animal.
17. El modelo de persona y de ciudadano subyacente es positivista y competitivo, pero a la vez pasivo, acrítico y acreedor. El individualismo suele primar sobre la cooperación en estos planteamientos. Lo importante en este modelo es la asimilación y la reproducción de ideas, de una manera memorística, pues hay mucho que aprender y estudiar en poco tiempo. Y ello supone producir personas y ciudadanos vulnerables ante la información y ante la sociedad. La reproducción de modelos es prioritaria,

más que la reconstrucción humanista y recreadora de los mismos. La cultura está en memorizar textos y apuntes, para luego examinarse y "pasar de curso". En el liberalismo clásico así se pone de manifiesto, pero en la actualidad, en planteamientos neoliberales, estamos asistiendo a un nuevo resurgir de estas ideas.

18. Este modelo y todos sus componentes lo denominamos ENSEÑANZA - aprendizaje, donde lo importante es que los profesores enseñen, como expertos en enseñanza y en la materia, y los alumnos aprendan para convertirse en expertos (ya que son inexpertos). Lo relevante es la enseñanza, pero conviene responder antes a esta pregunta de fondo: ¿Se puede enseñar algo a alguien sin saber cómo aprende? Más aún, los aprendices actúan por oficio como tales durante muchos años sin saber cómo aprenden y el aprendizaje sólo se puede mejorar cuándo se piensa en cómo se aprende.

Las características del paradigma conductual aplicado al aprendizaje en contextos educativos han sido puestas de manifiesto por numerosos autores, entre otros los siguientes:

Bijou (1981) precisa en el modelo conductual estos supuestos básicos:

- El acento se centra en las interacciones entre la conducta del organismo y los sucesos ambientales, que son analizados en términos observables y medibles.
- Estas interacciones están sujetas a leyes. Los cambios de conducta de un organismo están en función de la historia personal de interacciones con el medio y de la situación concreta en que se actúa.

PARADIGMA CONDUCTUAL COMO APRENDIZAJE DE CONDUCTAS

Metáfora básica: la máquina (predicción completa) (positivismo)

Modelo de profesor: competencial (enseñante)

Curriculum cerrado y obligatorio: cultura oficial impuesta

Objetivos operativos: conductas observables, medibles y cuantificables

Contenidos como conductas a aprender y almacenar para aprobar

Evaluación sumativa y cuantitativa de productos

Metodología: expositiva apoyada en textos e imágenes

Técnicas de modificación de conducta (premios y castigos externos).

Enseñanza como adiestramiento

Aprendizaje opaco, periférico y externo

Inteligencia genética, heredada y no modificable (teorías factorialistas)

Memoria: no a la memoria (no es científica)

Formación del profesorado: competencias para enseñar

Modelo teórico: condicionamiento clásico o instrumental (S-R) u operante (S-O-R)

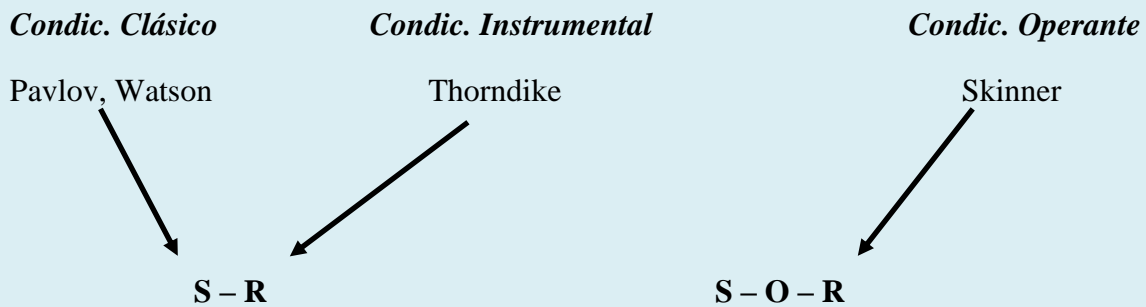
Persona y ciudadano: pasivo, acrítico y acreedor

Motivación: extrínseca (economía de fichas y reforzadores de apoyo) Modelo de enseñanza-aprendizaje.

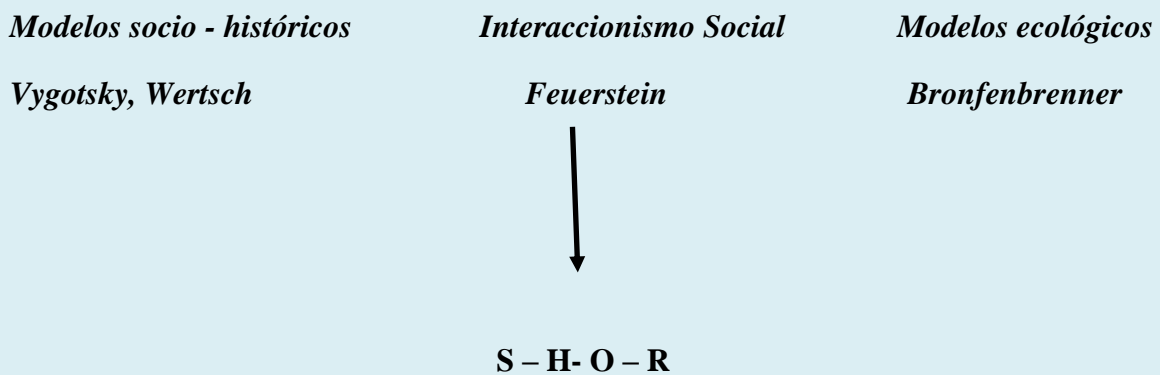
Gráfico 1: Paradigma conductista como modelo de enseñanza-aprendizaje.

PRINCIPALES TEORÍAS DEL APRENDIZAJE (Aprendizaje y paradigmas)

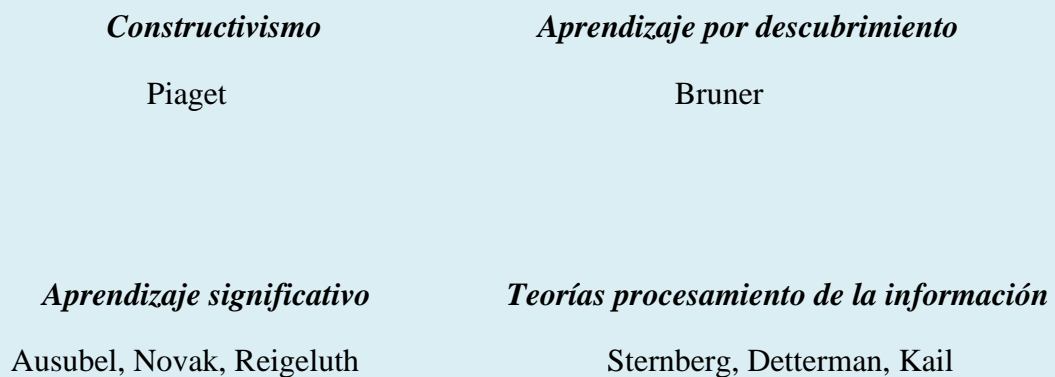
A.- TEORÍAS CONDUCTUALES (Paradigma conductual)



B. - TEORÍAS SOCIALES (Paradigma sociocultural)



C.- TEORÍAS COGNITIVAS (Paradigma cognitivo)



En la actualidad se camina hacia un paradigma socio – cognitivo

Esquema 2: Principales teorías del aprendizaje y paradigmas.

- Las interacciones complejas evolucionan a partir de sus formas simples.
- Una tecnología es un instrumento abierto y flexible, de forma que se puede agregar un nuevo principio, en cualquier momento, si reúne las condiciones adecuadas.

Skinner (1953) desde la perspectiva del condicionamiento operante. concreta estos principios:

- La frecuencia de una conducta depende de las consecuencias que ésta tenga.
- El orden de conducta consiste en una especie de relaciones funcionales entre la conducta de un organismo y su medio ambiente. Conocer estas relaciones es conocer las causas de la conducta y de este modo predecirla y controlarla.

El aprendizaje es algo externo al sujeto y se deriva de la interacción mecánica con el medio (familia, escuela). Una buena enseñanza lleva necesariamente a un buen aprendizaje. El sujeto es un receptor pasivo de los estímulos externos que recibe y así aprende. Y en la práctica es mucho más complejo de lo que explica y concreta el paradigma conductista.

Entre las críticas más representativas a este paradigma podemos citar las siguientes:

Gimeno (1982, p. 162 ss.) critica con dureza este modelo, por las siguientes razones:

- El alumno es una máquina adaptativa.
- Propone un modelo de hombre que resalta más lo adaptativo que lo creador.
- Insiste más en la pasividad humana en forma de asimilación, que, en la actividad humana, en forma de elaboración.

- Se estimula el sometimiento y la homogeneización conforme a unos patrones de conducta.
- Desconsidera los aspectos más profundos del aprendizaje, reforzando una pedagogía centrada en los contenidos.
- Mantiene una visión reproductora de la educación.
- Se centra en destrezas útiles, olvidando la formación de modelos de pensamiento que ayuden al hombre a comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea.
- Ve la escuela como un elemento de reproducción y no de cambio.
- Enfatiza el carácter centralizado y jerarquizador del sistema educativo en el que los actores han de ser ejecutores de una concepción y de unas directrices.
- Es coherente con los modelos empresariales de producción y gestión industrial.

Por su parte Eisner (1985, p. 52) también critica el paradigma conductual y los objetivos operativos, del siguiente modo:

- La cantidad, tipo y cualidad del aprendizaje que ocurre en clase, especialmente cuando existe interacción entre los estudiantes, es mínimamente predecible.
- La dinámica y complejidad del proceso instructivo produce resultados más numerosos que los que pueden ser definidos de antemano.
- En los resultados de tipo cualitativo y la predicción terminal, este paradigma se muestra insolvente.
- La secuencia lógica proyectada no siempre coincide con la dinámica psicológica que se produce en el acto didáctico.

Por nuestra parte las principales limitaciones que vemos en el paradigma conductual aplicado a la educación son entre otras las siguientes:

- Parte de un modelo positivista de la educación y centra ésta en modelos de "hombre - máquina" basados en lo "observable, medible y cuantificable".
- Genera una enorme distancia entre la cultura institucional y las creencias y valores básicos de una institución educativa y la vida de las aulas, donde la institución defiende modelos humanistas y la práctica de las aulas es positivista.
- Descuida los objetivos básicos de la educación como son las capacidades - destrezas y valores - actitudes de los aprendices, ya que no son medibles y por ello los fines y el para qué de una institución educativa quedan diluidos o reducidos a las actividades escolares o al clima institucional.
- Se centra en el qué y en el cuánto aprenden los aprendices, olvidando el cómo aprenden y los procesos subyacentes en el aprendizaje. Este es de hecho opaco y cuando se pretende estudiar el cómo aprenden (procesos mentales) es una tarea acientífica, pues se basa en la introspección.
- Reduce la evaluación a simple medición, utilizando para ello técnicas meramente cuantitativas y olvida que evaluar es sobre todo valorar.
- Su visión de la ciencia educativa es positivista y se basa sólo en la adecuada utilización del método científico en el marco del método experimental con un estricto control de variables y olvidando que la educación es mucho más amplia que el modelo en el que la sitúa, quedando de hecho empobrecida.
- Su visión de la cultura institucional es la de considerar ésta como una "mera fotocopia" de la cultura oficial y de los programas oficiales, en el marco de un

currículum cerrado y obligatorio en la práctica (aunque en la teoría sea abierto y flexible) donde lo importante es aplicar los programas oficiales. De este modo profesores e instituciones son meros consumidores de programas oficiales.

Por todo ello el paradigma conductual está siendo sustituido en las Reformas Educativas actuales por el paradigma socio - cognitivo que posee un mayor poder explicador de la educación, en el marco de sociedades humanistas, democráticas y culturalmente plurales. Veamos a continuación las características y posibilidades de este paradigma alternativo, enmarcando en primer lugar el paradigma cognitivo y en segundo lugar el paradigma socio - cultural, para posteriormente proponer una síntesis de los dos en el marco del paradigma socio - cognitivo.

3.3.4 PARADIGMA COGNITIVO: PROCESOS COGNITIVOS Y AFECTIVOS

Ante la inoperancia en el aula y en las instituciones educativas del paradigma conductual, numerosos didácticas y psicólogos, sobre todo en la década de los setenta (con algunas excepciones anteriores), se dedicaron a la investigación y búsqueda de un paradigma alternativo.

- Desde el campo de la psicología podemos citar el enorme avance de las teorías de la inteligencia, desde la perspectiva del procesamiento de la información (consideran la inteligencia como potencia capaz de procesar - estructurar la información). Entre otras: teoría de los procesos (Hunt, Resnik, Carroll, Rose, Pellegrino y Kail), teoría de los parámetros modales (Detterman) y teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg). Entienden la inteligencia como una capacidad mejorable por medio del entrenamiento cognitivo. Un resumen de esta situación puede verse en nuestra obra

Inteligencia y potencial de aprendizaje (1988, Madrid, Cincel, págs. 21 - 43). Suponen una búsqueda alternativa a las teorías factorialistas de la inteligencia, que por sus planteamientos estáticos consideran la inteligencia como algo dado e inamovible en la práctica. Frente al modelo estático de la inteligencia se postula un modelo dinámico, con la pretensión fundamental de mejorar el Cociente Intelectual y elevar así la competencia intelectual.

- El constructivismo de Piaget y los neopiagetianos y su visión cognitiva del aprendizaje que consideran al aprendiz protagonista del aprendizaje. Aprender es modificar los conceptos previos, pero además el aprender consiste en integrar los conceptos nuevos aprendidos en los que ya se poseen y así surge el conflicto cognitivo. Pero también aprender es contraponer hechos con conceptos y conceptos con hechos. Resulta también importante su visión de la epistemología genética.
- El aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Reigeluth) aporta también nuevas visiones cognitivas al aprendizaje desde la perspectiva de la teoría de las jerarquías conceptuales y la teoría de la elaboración. Afirma que el aprendiz aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende y este sentido se da al partir de los esquemas previos, al partir de la experiencia previa y al relacionar adecuadamente entre sí los conceptos aprendidos.
- El aprendizaje por descubrimiento de Bruner implica una visión inductiva del aprendizaje, respetando la estructura del aprendizaje del aprendiz, con estas etapas: activa (se construye por la acción desde la percepción), icónica (aprendizaje desde la representación mental) y simbólica (manejo de símbolos y conceptos).
- La zona de desarrollo potencial de Vygotsky y los modelos socio históricos y culturales de la escuela rusa, que consideran que existe una zona de desarrollo

potencial (aprendizaje potencial) en los aprendices y su desarrollo es posible, siempre y cuando se dé la ayuda adecuada de los adultos. Ello facilita la mejora de la inteligencia como producto del aprendizaje. Por otro lado, afirman que el aprendizaje acelera el desarrollo y la maduración.

- El interaccionismo social de Feuerstein y su visión socio - cognitiva nos habla de un potencial de aprendizaje en los aprendices que se puede desarrollar por medio de la mediación de los adultos en el aprendizaje. La inteligencia y sus operaciones básicas son mejorables por medio de programas de enseñar a pensar.
- Desde el campo de la teoría del currículum aparece el reconceptualismo, cuyos principales representantes son McDonald, Greene, Pinar, Huebner, Stenhouse, Eisner, que realizan lecturas críticas del paradigma conductista buscando nuevas reconceptualizaciones y alternativas al mismo, en el marco de un currículum abierto y flexible. Estas alternativas, aunque dispersas suponen una revisión crítica de la cultura escolar y de la cultura social, con nuevas formas de acción en las aulas.

Estos planteamientos impulsan el crecimiento de este paradigma en el campo de la didáctica y el diseño curricular, aumentando las críticas al paradigma conductista, por su escaso poder explicativo y predictivo en los contextos de aprendizaje. Gran parte de estos planteamientos se recogen en las Reformas Educativas Iberoamericanas en la que se desarrolla de una manera muy amplia la fuente psicológica del currículum.

Veamos las principales características del paradigma cognitivo y sus posibilidades de mejorar la educación desde una perspectiva curricular:

- La metáfora básica subyacente es el organismo entendido como una totalidad. El ordenador como procesador de información es un recurso casi continuo. Es la mente la que dirige la persona y no los estímulos externos (conductismo) o los estímulos irracionales (psicoanálisis). La inteligencia, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico... son temas constantes en este paradigma. La educación tiene por finalidad fundamental el desarrollo de procesos cognitivos (capacidades - destrezas) y afectivos (valores y actitudes). Todo lo cognitivo humano posee siempre tonalidades afectivas.
- El modelo de profesor es el del "profesor reflexivo", capaz de reflexionar sobre sus modos de hacer en el aula para facilitar el aprendizaje de sus alumnos. El análisis de los pensamientos del profesor es una manera de reflexión - acción - reflexión. Pérez Gómez (1987, p. 205) define este modelo así: Pensamientos del profesor son el conjunto de procesos básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento proactivo (programación) e interactivo (actuación) en la enseñanza". Como punto de partida aceptan estos dos supuestos básicos:
 - Que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias, para su desarrollo profesional.
 - Que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. (Shavelson y Stern, 1983).

Pero además el profesor, desde estos supuestos actuará también como mediador del aprendizaje, subordinando la enseñanza al aprendizaje, para desarrollar en los aprendices procesos cognitivos (capacidades - destrezas) y afectivos (valores y actitudes), en el marco de un nuevo modelo de aprender a aprender - enseñando a aprender.

3. El modelo curricular subyacente es definido como un currículum abierto y flexible. La Administración suele definir el currículum base y el profesor desde una dimensión crítica, creadora y contextualizada elabora el diseño curricular de centro y de aula y ello desde la perspectiva de sus pensamientos pedagógicos y el contexto en que se aplican. Desde la libertad de programas en las organizaciones educativas se facilita el desarrollo de la cultura institucional propia de cada organización. El trasfondo de los modelos curriculares es siempre el mismo: los contenidos y los métodos son medios para desarrollar capacidades y valores.
4. Y en este diseño curricular son importantes los objetivos por capacidades y por valores (no conductuales y no operativos) como orientadores de sus pensamientos y de su acción pedagógica. Estos objetivos indican de hecho los procesos cognitivos (capacidades - destrezas) y afectivos (valores - actitudes) de los aprendices. Los objetivos se deben conseguir por medio de contenidos y métodos.
5. Los contenidos entendidos como formas de saber son siempre medios para desarrollar capacidades y valores (objetivos). La conceptualización didáctica de la materia a impartir es imprescindible, entendida como una forma de prever la acción en el aula. En este sentido los contenidos se deben articular de una manera significativa y así surge la arquitectura del conocimiento, facilitando la relación vertical (hecho - concepto o concepto - hecho) y horizontal (concepto - concepto). Y esta conceptualización debe ser significativa desde la experiencia (dimensión contextualizada) del alumno y los conceptos (dimensión cognitiva) que posee. Por ello es imprescindible construir los contenidos a aprender de una manera significativa. En nuestro caso hablaremos de redes, esquemas, marcos y mapas cognitivos, como andamios básicos facilitadores del conocimiento y el aprendizaje.

6. La evaluación ha de ser entendida desde una doble perspectiva: evaluación de objetivos cognitivos (capacidades - destrezas) y afectivos (valores - actitudes) desde metodologías cualitativas. Pero también se han de evaluar contenidos y métodos en función de los objetivos desde planteamientos cuantitativos o sumativos. Además, resulta imprescindible la evaluación inicial de conceptos previos y destrezas básicas.
7. La metodología y la vida en las aulas ha de centrarse en el desarrollo y práctica de estrategias de aprendizaje orientadas a la consecución de los objetivos cognitivos y afectivos. Y estas estrategias de aprendizas y se deben orientar al desarrollo del potencial de aprendizaje de los aprendices. De este modo los profesores actuarán como mediadores del aprendizaje. Además, ha de primarse el aprendizaje constructivo por descubrimiento en edades tempranas y en edades posteriores el aprendizaje constructivo, desde la perspectiva del método científico (inductivo - deductivo) o al menos aproximaciones al mismo.
8. La disciplina en las aulas pasa a un segundo plano, ya que el aprendizaje significativo y con sentido de los aprendices potencia su motivación y de este modo aprenden antes y molestan menos. También crea motivación positiva el aprendizaje constructivo y cooperativo entre iguales.
9. La enseñanza estará centrada en procesos y por ello estará subordinada al aprendizaje de los aprendices, no en meros procedimientos o simple metodología activa. El profesor desde esta perspectiva actuará como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. La enseñanza facilitará el desarrollo de capacidades y valores, utilizando contenidos y métodos como medios. Será además significativa para facilitar el almacenamiento de lo aprendido en la memoria constructiva a largo plazo. Desde esta perspectiva hablamos de un modelo de aprendizaje - enseñanza:

cómo aprende el que aprende y posteriormente como profesor qué hago. El hacer del profesor (enseñanza) se debe subordinar al aprendizaje de los aprendices.

10. El modelo de aprendizaje está centrado en los procesos de aprendizaje y por ello, en el sujeto que aprende, en cuanto procesador de información, capaz de dar significación y sentido a lo aprendido. Los conceptos más relevantes de este paradigma y que desarrollamos en el presente trabajo son, entre otros: aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores, estrategias cognitivas y metacognitivas, aprendizaje constructivo y significativo, arquitectura del conocimiento, aprendizaje científico y por descubrimiento, memoria constructiva.

11. La inteligencia entendida como macro capacidad es mejorable por medio del desarrollo de capacidades cognitivas, psicomotoras, de comunicación y de inserción social. En este sentido entendemos que la inteligencia es producto del aprendizaje, existiendo una inteligencia potencial (capacidades potenciales). que se pueden desarrollar por medio de contenidos y métodos. De este modo se puede hablar con rigor de un modelo de aprender a aprender, enseñando a aprender, enseñando a pensar. Por ello afirma este paradigma que se puede y se debe enseñar a ser inteligente.

12. La memoria resulta relevante en este modelo, al estudiar los conceptos de memoria constructiva y las diversas formas de almacenamiento de la información obtenida, desde la percepción de datos, a la representación de los mismos en la imaginación (base de datos) y a la conceptualización estructurada y organizada (como base de conocimientos). Se recupera el concepto y sentido de la imaginación como arquitectura del conocimiento y además existe una importante preocupación por los saberes disponibles. "Sólo se sabe lo que está disponible para ser utilizado".

13. El modelo de motivación, que defiende este paradigma, pretende potenciar la motivación intrínseca, centrada en la mejora del propio yo del alumno que aprende y el sentido positivo del éxito o del logro en el aprendizaje. Más aún, se pretende desarrollar también la motivación intrínseca en la tarea que se realiza a partir de los aprendizajes constructivos y significativos.

14. La formación del profesorado ha de primar el aprendizaje sobre la enseñanza y la práctica sobre la teoría. El profesor en su nueva función no es un mero explicador - de lecciones o un mero animador sociocultural, sino un mediador del aprendizaje y también de la cultura social. Y ello supone un fuerte cambio de paradigma que sólo se entiende desde la práctica "pensando con las manos y manejando los nuevos conceptos como si fueran de barro o de arcilla". El cambio mental, desde un modelo conductista de enseñanza - aprendizaje a un modelo cognitivo de aprendizaje - enseñanza supone una "fuerte reconversión profesional". La didáctica de cada asignatura ha de estar centrada 'en procesos, pero además es imprescindible un fuerte dominio de cada asignatura para poder trabajar la arquitectura del conocimiento.

15. El modelo de investigación subyacente será el mediacional centrado en el profesor y en el alumno. Se preocupa de analizar y definir los procesos y pensamientos del profesor en su enseñanza y los procesos y pensamientos del alumno en su aprendizaje. Se trata de una investigación pegada a la vida de los contextos de aprendizaje de los aprendices y utilizará técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. La conducta en el aula y en la vida es una consecuencia de la cognición y de la afectividad. Por ello las actividades del aula se centran en desarrollar los procesos cognitivos y afectivos y facilitar la adquisición de conceptos, hechos y principios, procedimientos y técnicas y crear así actitudes y valores que orienten y dirijan la conducta. Y la investigación

mediacional debe potenciarlas y evaluarlas a través de programas concretos de intervención centrados en procesos cognitivos y afectivos.

16. Por ello afirmamos que el modelo teórico subyacente es mediacional, donde el adulto como mediador del aprendizaje y de la cultura social filtra, selecciona y cataloga los estímulos emitidos por el ambiente, actuando además como mediador entre el estímulo y la respuesta. El modelo será S - H - O - R, donde -H (lo humano) actuará como mediador del aprendizaje, en las fases de entrada de la información (estímulo), de elaboración o transformación de la misma (organismo) y en la fase de comunicación (respuesta) de la información. De este modo el modelo también puede concretarse así: S-H-O-H-R.

17. El tipo de persona y ciudadano que se pretende desarrollar con estos modelos es crítico, constructivo y creador. La escuela y sus aprendizajes se deben centrar en el desarrollo de capacidades - destrezas y valores - actitudes utilizables en la vida cotidiana. Más que saber contenidos (que es importante) resulta imprescindible manejar herramientas para aprender (capacidades, destrezas, habilidades). Por otro lado, la forma de almacenar los contenidos en la mente del aprendiz ha de facilitar su uso y su disponibilidad cuando son necesarios en la vida cotidiana.

18. Por ello afirmamos que este paradigma se mueve en un modelo de APRENDIZAJE - enseñanza, donde la función educativa, de enseñanza e instruccional se subordina al aprendizaje. Los protagonistas de su aprendizaje son los aprendices y el profesor se limita a una función de mediación en el aprendizaje, actuando sólo cuando sea necesario. El aprender a aprender implica enseñar a aprender y a pensar para desarrollar herramientas mentales (capacidades, destrezas y habilidades) y afectivas (valores y actitudes) y ello supone el uso adecuado de

estrategias cognitivas y metacognitivas y además el uso adecuado de modelos conceptuales o arquitectura mental.

A lo largo de este trabajo volveremos sobre este paradigma que desarrollaremos ampliamente desde la perspectiva del aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores y el aprendizaje constructivo y significativo.

Entre las principales aportaciones y limitaciones de este paradigma citaremos las siguientes:

- Aportaciones:
 - Supone una reflexión muy útil para superar los modelos opacos de aprendizaje, propios del paradigma conductista (Periferalismo del S - R y del S - O - R) y del paradigma ecológico o contextual (Periferalismo del aprendizaje social).
 - Desarrolla una conceptualización y una reflexión de tipo "mentalista" basada en la introspección para aclarar la pregunta ¿cómo aprende el que aprende?, tratando de descifrar "el ordenador mental" del aprendiz, identificando sus capacidades, destrezas y habilidades para tratar de mejorarlas y ello sin olvidar las tonalidades afectivas de las mismas que son los valores y las actitudes.
 - Trata además de precisar qué se entiende por aprender a aprender, más allá de la Escuela Tradicional y de la Escuela Activa. Aprender a aprender implica enseñar a aprender, enseñar a pensar bien, a partir del uso adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas.

- Su análisis de los conceptos, la memoria, la representación, la inteligencia... nos resultan muy útiles a nivel educativo, ya que el aprendizaje se construye a partir de procesos cognitivos básicos o primarios (percepción, motivación, sensaciones) y procesos cognitivos superiores (pensamiento, inteligencia, lenguaje, memoria).
- A nivel educativo los centros escolares poseen una cultura curricular y organizacional cargada de elementos cognitivos y afectivos (capacidades, conceptos, símbolos, creencias, valores, actitudes...) que resulta urgente descifrar e interpretar de una forma explícita para desarrollarlos en formas de educación como intervención.
- Por otro lado, en la actualidad se afirma que los niños, los jóvenes, los adultos, las organizaciones y las instituciones aprenden y que todos formamos parte de sociedades de aprendizaje. Los cambios en la sociedad de la electrónica son muy rápidos y profundos y exigen una amplia adaptabilidad para aprender. Lo contrario supone una desadaptación y un envejecimiento mental prematuro. Por ello resulta imprescindible clarificar el aprendizaje, sus formas y sus procesos y este paradigma colabora a ello.

PARADIGMA COGNITIVO: PROCESOS COGNITIVOS Y AFECTIVOS

- Metáfora básica: el ordenador (procesos cognitivos y afectivos)
- Modelo de profesor: mediador del aprendizaje.
- Currículum abierto y flexible: libertad de programas y horarios.
- Objetivos por capacidades - destrezas y por valores – actitudes.
- Contenidos: significativos (arquitectura del conocimiento).
- Evaluación formativa (de objetivos) y sumativa (por objetivos).
- Metodología: constructiva, científica y por descubrimiento.
- Disciplina: positiva y significativa.

- Enseñanza centrada en procesos.
- Aprendizaje: aprender a aprender (estrategias cognitivas y metacognitivas).
- Inteligencia como capacidad mejorable por el aprendizaje.
- Memoria constructiva y a largo plazo (almacenes de memoria).
- Motivación intrínseca: en el yo y en la tarea.
- Formación del profesorado como mediadores instruccionales y del aprendizaje.
- Investigación mediacional centrada en procesos.
- Persona y ciudadano: crítico, constructivo y creador.
- Modelo de aprendizaje – enseñanza.

Gráfico 3: Paradigma cognitivo: protagonista el aprendiz. -49

b. Las principales limitaciones del paradigma cognitivo son, entre otras, las siguientes:

- El paradigma cognitivo suele ser individualista, por lo que necesita complementarse con modelos más socializadores.
- Aspectos importantes de la cultura social e institucional de las organizaciones educativas poseen una dimensión ecológica y social, a las cuales no llega el paradigma cognitivo, tales como el aprendizaje cooperativo, el interaccionismo social, la construcción social de la mente.
- Visión disciplinar y sicologista, lo cual le aísla de las aportaciones de otras disciplinas.
- A nivel escolar y educativo está en fase de construcción teórica y sus avances prácticos son todavía limitados, aunque prometedores, con aportaciones importantes a las Reformas Educativas actuales, en el marco de la fuente psicológica del currículum. No obstante, en este marco se necesitan todavía nuevas reflexiones aplicadas a lo educativo, tanto escolar como empresarial.

3.3.5 PARADIGMA SOCIO - CULTURAL: APRENDIZAJE SOCIALIZADO

Este paradigma, considerado en sentido amplio, recibe varios nombres, entre los que podemos citar: contextual, social, socio - cultural, ecológico, ecología cultural, aunque los más representativos se pueden reducir a estos dos: paradigma ecológico y paradigma socio - cultural. En nuestro caso optamos por este segundo, ya que la dimensión ecológica queda integrada por superación en la dimensión socio – cultural.

Las influencias más representativas de este paradigma proceden de:

- La biología de los ecosistemas, cuya preocupación radica en el estudio de la forma y desenvolvimiento de la organización en las poblaciones de seres vivos. La ciencia ecológica se ocupa de los organismos vivos tal como se encuentran en las condiciones naturales de sus hogares.
- La ecología humana sobre todo en su dimensión de ecología cultural, que trata de identificar la cultura como componente fundamental y básico de la comunidad humana.
- El modelo socio - histórico de Vygotsky, Leóntiev, Luria y los modelos socio - culturales derivados de los mismos de Cole, Wertsch, Valsiner, Rogoff, donde se estudia la dimensión contextualizada de las funciones superiores como son el lenguaje y la inteligencia, afirmando que son sobre todo producto de la mediación cultural de los adultos en los niños y jóvenes.
- El modelo del interaccionismo social de Feuerstein y sus conceptos de privación cultural, aprendizaje mediado, operaciones básicas para aprender y

su sentido social, desarrollo y evaluación del potencial de aprendizaje, aprendizaje cooperativo entre iguales.

- El aprendizaje por imitación de Bandura, que afirma que la imitación de modelos se produce a través de la información. Los observadores adquieren, sobre todo, representaciones simbólicas de las respuestas modeladas o imitadas. La condición básica es la proximidad o la contigüidad. El modelado es fundamental en la enseñanza.
- El aprendizaje psicosocial de McMillan, pone el acento sobre la interacción de unos alumnos con otros y la percepción (cómo perciben el significado de los estímulos y cómo categorizan e interpretan los sucesos sociales). Considera que la conducta de una persona está en función de las características personales del individuo, las necesidades de esa persona en una situación dada y la interacción informativa en un contexto dado.
- Los conceptos de ecología y desarrollo humano de Bronfenbrenner, tales como ecosistema (unidad funcional básica de análisis), microsistema (entorno), mesosistema (implica relaciones de dos o más entornos: centro escolar), exosistema (elementos externos que afectan a un entorno: administración educativa), macrosistema (culturas que inciden en un entorno: cultura social y cultura institucional), transición ecológica (modifica la posición de una persona en un ambiente ecológico por el cambio de rol o de entorno), actividad molar (conducta individual o grupal que posee un significado y una interacción), desarrollo humano (proceso por el cual una persona adquiere una concepción del ambiente ecológico), son aportaciones relevantes para este paradigma.

- También son representativas las formas de entender la cultura organizacional o institucional, como variable interna o variable externa, en el marco de las empresas, las organizaciones o las instituciones que aprenden. El análisis de las creencias y presunciones básicas de las mismas como ideología sustentadora, los valores, las actitudes y los productos culturales generados a lo largo de su historia es relevante tanto desde el punto de vista cultural como metodológico.
- Las teorías socio - críticas del currículum y los análisis que se realizan de la cultura social, sobre todo derivados de Habermas nos facilitan una forma de valorar y transformar críticamente la cultura social, desde la educación y las escuelas entendidas como agencias críticas de la cultura.

Simplificando y tratando de armonizar lo anteriormente dicho vemos que existen dos formas fundamentales de análisis de la cultura, una de corte ecológico y otra, que puede englobar la anterior de corte socio - cultural:

1. Dimensión ecológica:

- Lortie (1973, p. 485) define el paradigma ecológico como aquel que describe, partiendo de los estudios etnográficos, las demandas del entorno y las respuestas de los agentes a ellas, así como los modos múltiples de adaptación.
- Doyle (1986, p. 452) afirma que el modelo ecológico es aquel que estudia las relaciones entre las demandas del entorno.
- A nivel escolar este paradigma estudia las situaciones de clase y los modos cómo responden a ellas los individuos, para así tratar de interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno. Pero desde el punto de vista

de las instituciones y organizaciones estudia cómo éstas responden y se adaptan a las demandas del entorno.

Frente al análisis individual, como ocurre en el paradigma cognitivo, se prima el estudio del escenario de la conducta escolar y social. Se subraya la interacción entre individuo y ambiente y se potencia la investigación del contexto natural.

El paradigma ecológico, según Hamilton (1983), se preocupa sobre todo de:

- Atender a la interacción entre personas y su entorno, profundizando en la reciprocidad de las acciones.
- Asumir el proceso de enseñanza - aprendizaje como un proceso interactivo continuo.
- Analizar el contexto del aula como influido por otros contextos y en permanente interdependencia.
- Tratar procesos no observables como pensamientos, actitudes y creencias o percepciones de los agentes del aula.

Shulman (1986, p. 21) concreta más esta unidad de análisis desde una perspectiva ecológica.

Y afirma que se centra en:

- El ecosistema del alumno
- La clase
- El profesor
- Su escuela / centro
- La comunidad que enmarca el entorno

Medina (1988) trata de evidenciar en esta misma línea los siguientes fenómenos del aula:

- La relevancia de la participación de los alumnos
- Los componentes de la lección
- Los cambios verbales entre alumnos, en el curso de las actividades de la clase.
- La discordancia entre formas y funciones verbales.
- El lenguaje empleado por los profesores para controlar los eventos de la clase.

Pérez Gómez (1987, p. 215) afirma que uno de los aspectos más significativos del modelo ecológico es su convencimiento de que la negociación se produce siempre, con o sin el convencimiento del profesor. El proceso de comunicación y negociación del plan de actuación supone un momento de transición entre la fase proactiva (programación) y la fase interactiva (realización) de la enseñanza.

2. Dimensión socio - cultural:

La dimensión socio - cultural de la cultura y de las organizaciones sociales ha sido puesta de manifiesto sobre todo por Vygotsky y su escuela socio - histórica, en la década de los treinta del presente siglo, con reflexiones importantes aplicables a la educación. Veamos en clave moderna cuáles son sus elementos fundamentales:

- Los procesos psicológicos superiores (lenguaje e inteligencia) son sobre todo de naturaleza socio - histórica y cultural y por ello producto de contextos socio - culturales concretos.
- Estos procesos se desarrollan a través de dos formas de mediación social: la intervención del contexto socio - cultural (los otros, las prácticas socio - culturalmente organizadas...) y los artefactos o productos socio - culturales. La actividad del sujeto que aprende supone una práctica social mediada por artefactos y por condiciones.

histórico culturales. Para ello utiliza herramientas y signos. Por las primeras trata de transformar los objetos externos al sujeto (tecnologías) y por los segundos transforma la cultura y la interioriza.

- Las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de relaciones socioculturalmente organizadas, sobre todo a través de la mediación cultural. El lenguaje es fundamental para apropiarse de la cultura.
- El desarrollo puede ser natural y afecta a las funciones psicológicas inferiores, que son comunes a los hombres y los animales. Pero también el desarrollo puede ser cultural y social, afectando a las funciones psicológicas superiores. Se realiza a través de diversos mediadores, en situaciones de aprendizaje compartido. De este modo el aprendiz pasa a formar parte de la cultura. Estas funciones superiores en primer lugar son sociales y externas al aprendiz (interindividuales) y posteriormente, por medio de la mediación, se interiorizan pasando a formar parte del sujeto que aprende y se convierten en intraindividuales.
- La cultura se construye a través de un proceso dialéctico de internalización en contextos o escenarios socio - históricamente determinados, como son las escuelas.
- La Zona de Desarrollo Potencial nos indica las posibilidades de aprendizaje de un aprendiz con la ayuda adecuada y oportuna de los adultos y ello facilita el desarrollo de la inteligencia, que es sobre todo un producto social. Este desarrollo posibilita la construcción de herramientas propias para aprender (capacidades) y también la construcción de herramientas externas, como son las tecnologías. En este sentido el aprendizaje acelera el desarrollo.
- El desarrollo de las funciones superiores debe subordinarse a los procesos socio - culturales y a los procesos educativos y por tanto no es independiente y autónomo.

En este sentido la escuela es un "foro cultural" donde los aprendices y los enseñantes comparten y negocian códigos y contenidos curriculares, donde se transmiten y recrean los saberes acumulados y organizados culturalmente y en ella se entretrejen los procesos de desarrollo cultural y social con los de desarrollo personal e individual. "Se van generando mutuamente" (Cole, 1985).

Las principales características de este paradigma podemos concretarlas del modo siguiente:

1. Utiliza como metáfora básica el escenario de la conducta y se preocupa sobre todo de las interrelaciones persona - grupo y persona - grupo - medio ambiente. Este escenario está culturalmente organizado. El aprendizaje contextual y compartido sería una de sus principales manifestaciones. En este sentido el contexto, como conducta vivenciada y significativa para el sujeto debe ser incorporado al aula y favorecer el aprendizaje significativo. Como tal el contexto se convierte en vivencia interpretada y conceptualizada. Por ello es un importante recurso favorecedor de la motivación y facilitador de la conceptualización.
2. El modelo de profesor que subyace es técnico - crítico, ya que utiliza la técnica y las nuevas tecnologías de una manera crítica. Desde un punto de vista más preciso, podemos hablar del profesor como mediador de la cultura social e institucional y mediador del aprendizaje. Su función principal es la socialización y enculturación de nuevas generaciones en el marco de la cultura social y sobre todo de la cultura institucional. El profesor ante todo es gestor del aula, que potencia interacciones, crea expectativas y genera un clima de confianza. Su modelo de aprendizaje - enseñanza está centrado en la vida y en el contexto. Ambos resultan muy importantes para favorecer el aprendizaje significativo a partir de la experiencia.

3. El currículum es abierto y flexible para dejar espacio a la libertad de cátedra de los profesores y de las instituciones educativas; desde la libertad de programas, de espacios y de horarios, en el marco del pluralismo cultural de las sociedades modernas. La cultura oficial (programas oficiales) debe dejar espacio a la cultura propia (programas propios) de las organizaciones y de las instituciones. De este modo la cultura a interiorizar por los aprendices se contextualiza y se adapta a los entornos concretos.
4. Los objetivos y metas del paradigma socio - cultural en educación pretenden el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y con ello el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos (físicos y psicológicos) y tecnologías de mediación socio - cultural (escritura, lenguaje...) (Medina, 1996). De otro modo los objetivos se identifican en términos de capacidades y de valores "utilizables en la vida cotidiana en contextos concretos.
5. Los contenidos como formas de saber y formas de hacer se obtienen preferentemente de la cultura institucional contextualizada (programas propios) y también de la cultura social (programas oficiales). Entendemos la cultura social, en el marco de este paradigma, como las capacidades y los valores, los contenidos y los métodos que utiliza o ha utilizado una sociedad determinada. Pero también es importante la cultura institucional entendida como las capacidades y los valores, los contenidos y los métodos que utiliza o ha utilizado una institución determinada. Esta cultura está compuesta de creencias y presunciones básicas, valores y capacidades y productos o artefactos culturales.
6. La evaluación que defiende este paradigma es sobre todo cualitativa y formativa. Las técnicas para desarrollar se centran prioritariamente en los procesos de aprendizaje -

enseñanza más que en los resultados. Las técnicas más representativas que utiliza para evaluar son la observación sistemática, las técnicas y cuestionarios, las escalas y registros de observación, la entrevista.

7. La metodología es etnográfica y aplicada a la escuela permite investigar en temas tales como la gestión de las escuelas, el modo como se toman las decisiones, las relaciones internas del personal, el "ethos" escolar, la cultura institucional, el clima organizacional, la identidad de los maestros y alumnos, sus intereses y biografías, su contexto personal y social. Para una ampliación de este tema recomendamos la obra de Woods (1987, Barcelona, Paidós) la escuela por dentro: la etnografía de la investigación educativa. Pero también la metodología es participativa y colaborativa, primando el aprendizaje cooperativo entre iguales y el aprendizaje mediado entre iguales, como formas de compartir el aprendizaje y la cultura institucional y a la vez desarrollar capacidades y valores. El análisis de la vida en las aulas y sus interacciones es primordial en este modelo.
8. La enseñanza se orienta al desarrollo de las facultades superiores como son la inteligencia (capacidades y destrezas) y también al desarrollo de valores - actitudes para preparar personas capaces de vivir y convivir como personas, ciudadanos y profesionales. Como tal es un proceso de mediación cultural con la finalidad de intervenir para facilitar la socialización y enculturación de los aprendices.
9. De este modo el proceso de aprendizaje es sobre todo de tipo socio - cultural y situacional, pero también personal y psicosocial. El aprendizaje compartido y socializador (Vygotsky) resulta importante para este paradigma. Este aspecto ha sido tratado por Edwards y Mercer (1988. Barcelona, Paidós), en su obra: El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. El sentido del mediador, del

aprendizaje y de la cultura social e institucional (S - H - O - R) (Estímulo - mediador - organismo - respuesta) es importante en este contexto. Facilita y apoya la asimilación y conceptualización de los estímulos ambientales. El profesor, los padres, la escuela, el barrio se convierten de hecho en mediadores de "la cultura contextualizada (Feuerstein, 1980). Esta mediación facilita la construcción y desarrollo de herramientas propias (capacidades) de los aprendices y también de herramientas externas (tecnologías). El alumno posee un potencial de aprendizaje que debe desarrollar con la mediación adecuada de profesores y compañeros (aprendizaje mediado), tratando de reconstruir los saberes a través de procesos colaborativos, constructivos y significativos.

10. La inteligencia es producto de un contexto sociocultural más que de la herencia y se desarrolla por medio del aprendizaje. Consta de un conjunto de capacidades, destrezas y habilidades potenciales o reales adquiridas en un contexto socio - histórico. Es mejorable por medio de la intervención en la zona de desarrollo potencial y en el potencial de aprendizaje.
11. La formación del profesorado ha de ser contextualizada, para favorecer el análisis de la cultura en entornos concretos, de una manera crítica. Pero también exige una sólida preparación en técnicas de mediación entre iguales y aprendizaje cooperativo. En la práctica se deben aprender modelos de acción de trabajo en equipo y formas de actuación socializadas.
12. El modelo de investigación subyacente es cualitativo y etnográfico. Etnografía significa "descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos". Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa. Trata de descubrir 'sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones... Y todo ello lo realiza

desde dentro del grupo y dentro de las perspectivas de los miembros del grupo: de ordinario mediante la observación participativa.

13. El modelo teórico subyacente trata de buscar un equilibrio entre las tendencias socio - culturales (Vygotsky, Wertsch, Valsiner, Rogoff) y ecológico, contextuales.

PARADIGMA SOCIO - CULTURAL: Aprendizaje socializado

- Metáfora básica: el escenario
- Modelo de profesor: técnico - crítico y mediador de la cultura social. Gestor del aula que potencia interacciones, crea expectativas y genera un clima de confianza
- Curriculum abierto y flexible: cultura institucional contextualizada
- Objetivos y metas: capacidades y valores
- Contenidos: equilibrio entre cultura social y cultura institucional
- Evaluación: cualitativa y formativa
- Metodología: participativa y etnográfica
- Enseñanza: proceso de mediación cultural
- Aprendizaje: cooperativo y mediado entre iguales
- Inteligencia: producto socio - cultural mejorable
- Formación del profesorado: sentido de equipo y aprendizaje colaborativo
- Modelo de investigación: cualitativo y etnográfico
- Modelo teórico: equilibrio entre enfoques ecológicos y enfoques socio culturales

- Personas y ciudadanos: capacidades y valores proyectados a la vida cotidiana
- Aprendizaje - enseñanza: centrado en la vida y en el contexto.

Esquema 4: Paradigma socio - cultural: Protagonista la cultura.

(Bronfenbrenner), donde la cultura situacional actúa como ecosistema y nicho ecológico y la función prioritaria de los profesores es la de intervención para socializar y en cultural a las nuevas generaciones, desde una perspectiva crítica, desarrollando prioritariamente capacidades y valores.

14. El tipo de persona y ciudadano que se potencia en este modelo es aquel que desarrolla y utiliza capacidades, destrezas y habilidades en la escuela y en la vida cotidiana y además es capaz de convivir con valores y actitudes en contextos sociales concretos. De este modo se prescribe en este modelo un tipo de escuela con la pretensión fundamental de desarrollar personas capaces de vivir y convivir como personas, como ciudadanos y como profesionales, utilizando en la vida diaria las capacidades y los valores que en ellas ha potenciado la escuela.
15. Este modelo socio - cultural se puede denominar también aprendizaje - enseñanza, ya que subordina la enseñanza al aprendizaje. Prioriza el cómo aprende (aprendizaje cooperativo entre iguales o aprendizaje mediado entre iguales) y, sobre todo, el para qué aprende un aprendiz (desarrollo de capacidades y valores como herramientas mentales y valores - actitudes como tonalidades afectivas), frente al qué aprende (contenidos conceptuales).

Entre las principales aportaciones y limitaciones del paradigma socio - cultural podemos citar las siguientes:

a. Principales aportaciones:

- Analiza la cultura en sus propios contextos e interacciones, aportando una visión comunitaria y social a los aprendizajes.
- Facilita el análisis de la construcción social de la mente y de la personalidad, desde una dimensión más psico - social. El aprendizaje cooperativo y mediado entre iguales, los valores comunitarios y críticos, quedan realizados en este modelo.
- Potencia el desarrollo de la fuente sociológica del currículum y de la cultura institucional propia, en el marco de los Diseños Curriculares oficiales y propios de una institución escolar (Proyecto Educativo y Proyecto Curricular).
- El profesor adquiere una nueva dimensión no sólo como mediador del aprendizaje sino como mediador de la cultura social.
- Pretende dar a la escuela básica y obligatoria una visión orientada a la preparación y desarrollo de personas y ciudadanos capaces de vivir y convivir como personas y como ciudadanos.

b. Principales limitaciones:

- Es un paradigma en fase de crecimiento, lo cual implica sobre todo a nivel metodológico, que no está suficientemente desarrollado.
- La integración de su doble visión ecológica y socio - cultural aún no está muy conseguida y necesita nuevas reflexiones.
- Su visión totalizadora y globalizadora trata de "ver el bosque" (cultura global), pero a veces se olvida de los "árboles" (aprendices concretos). Se preocupa más de la colectividad que de los individuos que la componen.

- Los métodos de investigación todavía están poco definidos y perfilados, donde la lógica de la inferencia es poco clara y a menudo afecta a las conclusiones. Tendencia a generalizar después de haber estudiado "algunos casos" con técnicas cualitativas.
- El modelo de aprendizaje que defiende, a menudo, resulta opaco, aunque socializado

Muchas veces los paradigmas cognitivo y socio - cultural se presentan como contradictorios e incompatibles entre sí, cuando pueden y deben ser perfectamente complementarios. El primero insiste en el aprendizaje individual (cómo aprende un aprendiz como actor de su aprendizaje) y el otro en el aprendizaje social (escenario del aprendizaje). Por ello consideramos que todo actor necesita un escenario y un escenario sin actores resulta empobrecido, por lo cual preferimos hablar de un paradigma integrador socio - cognitivo o cognitivo - contextual, donde actor y escenario queden razonablemente integrados, desde la perspectiva de modelos humanistas.

3.3.6 HACIA UN NUEVO PARADIGMA INTEGRADOR SOCIO - COGNITIVO

En el análisis del currículum y diseño curricular se busca la complementariedad que la contraposición entre paradigmas y en concreto nos parece que ambos paradigmas cognitivo y socio - cultural pueden de hecho complementarse para dar significación a lo aprendido. Vygotsky (1979) afirma con rotundidad que el potencial de aprendizaje (dimensión cognitiva) se desarrolla por medio de la socialización contextualizada (dimensión socio - cultural). Defendemos esta complementariedad de paradigmas por estas razones:

- El paradigma cognitivo se centra en los procesos del pensamiento del profesor (cómo enseña) y el alumno (cómo aprende), mientras que el paradigma ecológico o

contextual se preocupa del entorno y de la vida del aula y ambos aspectos pueden y deben ser complementarios.

- El aprendiz como actor del aprendizaje está inserto en un escenario de aprendizaje, que es su nicho ecológico y su contexto vital. El cómo aprende un aprendiz queda reforzado en el para qué aprende, desde una perspectiva contextualizada. Las capacidades y los valores poseen no sólo una dimensión individual sin también social.
- El paradigma cognitivo es más individualista (centrado en los procesos del individuo), mientras que el paradigma ecológico es más socializador (centrado en la interacción contexto - grupo - individuo y viceversa), por ello debemos buscar la complementariedad entre ambos.
- Por medio del paradigma cognitivo podemos dar significación y sentido a los conceptos y hechos, desde la arquitectura del conocimiento (aprendizaje constructivo y significativo). Pero por medio del paradigma socio - cultural podemos estructurar significativamente la experiencia y facilitar el aprendizaje compartido, en el marco de la cultura social e institucional.
- Desde esta perspectiva afirmamos que tanto Piaget como Bruner (dimensión constructivista del aprendizaje, a partir de la experiencia que el alumno posee), son perfectamente complementarios con Ausubel y Novak (dimensión conceptualista del aprendizaje, a partir de los conceptos que el alumno posee). Sólo desde esta doble dimensión, razonablemente integrada, tendrá sentido el aprendizaje escolar. Pero también es necesario integrar la dimensión socio - cultural del aprendizaje, desde modelos socio - históricos (Vygotsky, Wertsch), interaccionistas (Feuerstein) y ecológicos (Bronfenbrenner).

En síntesis, el paradigma cognitivo (a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos) favorece el aprendizaje significativo individual, pero que el paradigma socio - cultural nos facilita profundizar en la experiencia individual y grupal contextualizada. Y desde esta doble perspectiva surge el interés y la motivación, lo que facilita la creación de actitudes y valores, capacidades y destrezas. Ambos paradigmas se entremezclan en este trabajo, aunque insistiremos sobre todo en el primero, ya que está más elaborado didácticamente.

El paradigma socio - cognitivo en nuestra propuesta epistemológica teórico - práctica se desarrolla con los siguientes criterios en el presente trabajo:

Partimos de la integración de los paradigmas cognitivo y socio - cultural, por considerar que los aprendices como protagonistas de su aprendizaje necesitan un escenario o escenarios para aprender. De este modo las interacciones entre escenarios y aprendices o aprendices y escenarios refuerzan los aprendizajes y a la vez crean motivación, al contextualizar lo que se aprende.

El qué aprende (contenidos) lo subordinamos al para qué aprende (objetivos: capacidades - valores socializados) y al cómo aprende (procesos individuales de aprendizaje: capacidades y valores individualizados). Utilizaremos indistintamente el concepto de socio - cognitivo o cognitivo - contextual, aunque también a veces hablamos de paradigma social, contextual o ecológico al referirnos al paradigma socio - cultural.

Desde esta perspectiva socio - cognitiva es imprescindible partir de una definición clara de cultura. Resulta de hecho un concepto equívoco, ya que existen más de trescientas definiciones de cultura, desde supuestos y teorías muy diferentes e incluso contrapuestas.

Desde una perspectiva de síntesis (no meramente ecléctica) vemos que en todas las definiciones de cultura aparecen los contenidos, entendidos como formas de saber (ciencias, artes, letras, disciplinas...). También en la gran mayoría aparecen los métodos entendidos como formas de hacer, desde una dimensión de procedimientos o de tecnologías. Además, se recogen frecuentemente, sobre todo en los últimos años, las tonalidades afectivas de la cultura en forma de valores o actitudes. No obstante, no aparecen en las definiciones de cultura las capacidades como herramientas productoras de la cultura, puesto que nos movemos de hecho en occidente en modelos conceptuales aristotélicos, donde lo importante es el producto del saber, más que las herramientas mentales cómo se produce.

No obstante Tylor (1871, p. 29) en su definición de cultura sí recoge la palabra capacidades, al afirmar que cultura es "aquella totalidad compleja que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad".

Feuerstein (1980, p. 13) considera la cultura como "el proceso mediante el cual los conocimientos, los valores y las creencias son transmitidos de una generación a otra". Contraponen la cultura al concepto de privación cultural, que define como "la carencia, total o parcial, de identidad cultural" y ello se debe al fallo por parte de un grupo humano, a la hora de transmitir o mediar su cultura a la nueva generación. Este fallo se concreta en la "carencia de aprendizaje mediado".

Por nuestra parte, para proyectarla a la práctica curricular entendemos por cultura social las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos - procedimientos que utiliza o ha utilizado una sociedad determinada, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica.

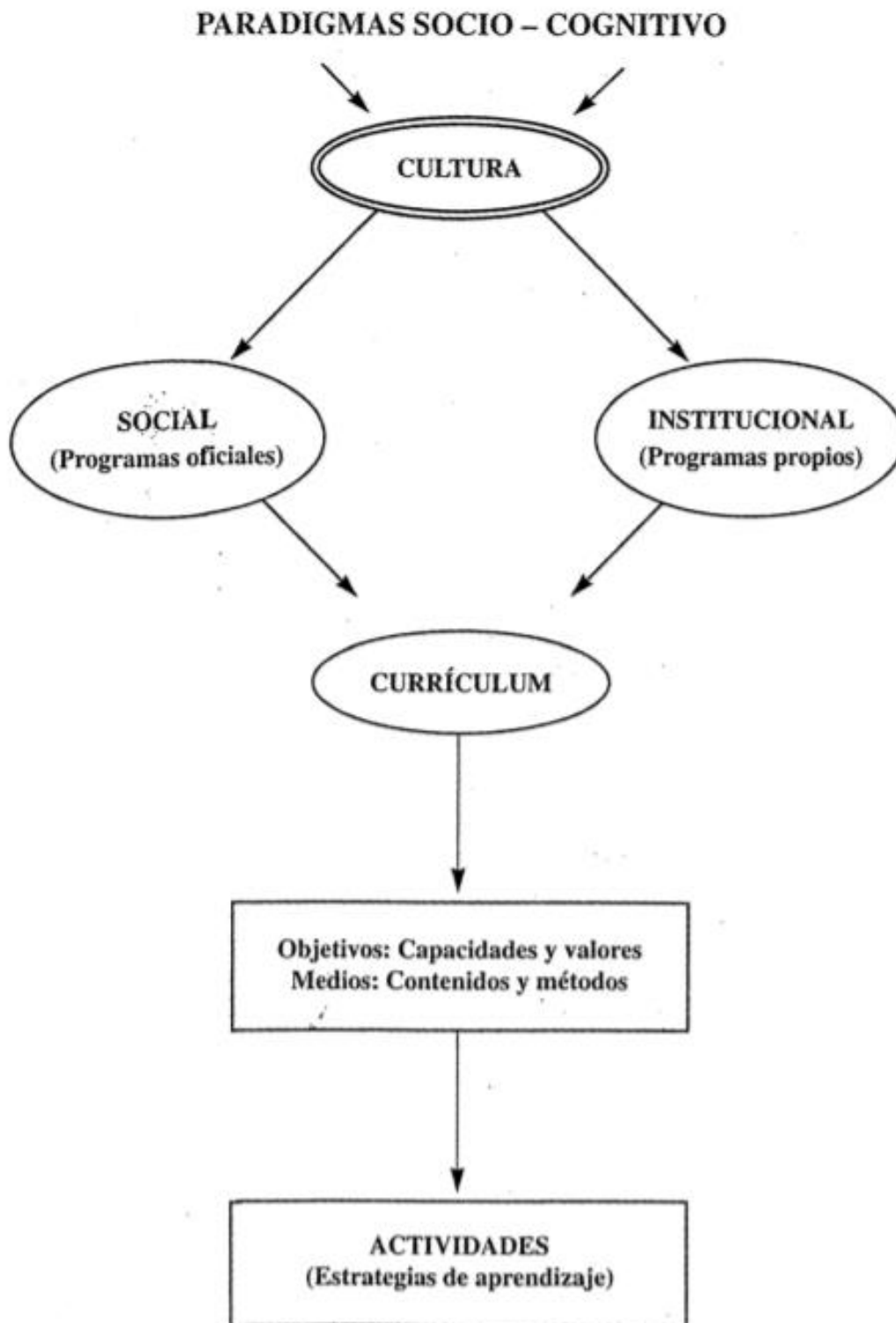


Gráfico 5: Transición desde el paradigma socio - cognitivo a las actividades de aprendizaje.

No obstante, preferimos hablar de cultura social (aunque entendemos que toda cultura es social) y cultura institucional, considerando ésta como las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos /procedimientos que utiliza o ha utilizado una organización o una institución determinada. De este modo podemos hablar de cultura institucional, cultural organizacional o cultura empresarial:

La cultura social y sus elementos básicos (capacidades, valores, contenidos y método / procedimientos) al llegar a las escuelas o las instituciones escolares se concreta en los Diseños Curriculares Base o programas oficiales. Estos programas constituyen una síntesis de la cultura social para ser aprendida por las nuevas generaciones de niños y jóvenes. Esta síntesis puede ser cerrada (currículum oficial cerrado y obligatorio) o abierta y flexible (que facilita la libertad de programas y el desarrollo de la cultura institucional). En la actualidad se habla de currículum abierto y flexible (no podía ser otra manera en las sociedades democráticas modernas) y ello facilita la autonomía y el desarrollo de la cultura institucional. Esta autonomía institucional debe ser máxima en la fijación de los objetivos (capacidades - destrezas y valores - actitudes) y relativa en la fijación y selección de contenidos y métodos / procedimientos.

Así surge el concepto de currículum como selección cultural, que indica, desde nuestro punto de vista, las capacidades y los valores, los contenidos y los métodos que los adultos queremos que se aprendan en la escuela. En este sentido los profesores y las instituciones escolares actúan como mediadores de la cultura social.

No obstante, conviene aclarar que estas cuatro palabras, capacidades y valores, contenidos y métodos han existido siempre en la escuela y en el currículum escolar, aunque su articulación interna ha sido diferente:

- La Escuela Clásica o Tradicional hace, preferentemente, métodos / actividades para aprender contenidos (formas de saber), que de hecho actúan como objetivos y de paso desarrolla capacidades y valores. Los contenidos y los métodos constituyen el currículum explícito y las capacidades y valores forman el currículum oculto. Esta situación es asumida por los modelos conductistas y queda reforzada con las nuevas formas de programación y evaluación centradas en los objetivos operativos.
- La Escuela Nueva o Activa hace actividades para aprender métodos o formas de hacer con algunos contenidos, actuando de hecho los métodos como objetivos. De paso desarrolla capacidades y valores. Los métodos / actividades con algunos contenidos constituyen el currículum explícito y las capacidades, valores y gran parte de los contenidos el currículum oculto.
- Las Reformas Educativas actuales pretenden reconducir esta situación y explicitar todos los elementos de currículum, donde capacidades y valores actúan como objetivos y contenidos (formas de saber) y métodos / procedimientos (formas de hacer) como medios. Pero esto es en teoría, ya que en la práctica se siguen haciendo actividades para aprender contenidos, que de hecho actúan como fines y objetivos. La teoría va por un lado y la práctica por otro. La pretensión de este libro es ayudar a reconducir esta situación, tratando de llenar de contenido las fuentes psicológica y sociológica del currículum y así facilitar una nueva lectura aplicada de la fuente pedagógica del mismo, desde un nuevo paradigma alternativo al conductismo.

Las principales características de este paradigma socio - cognitivo, aparecen desarrolladas de una manera teórico - práctica en este libro, no obstante, las recogemos ahora de una manera global:

1. Metáfora básica: Trata de integrar el actor del aprendizaje y su ordenador mental (procesos cognitivos y afectivos) con el escenario del aprendizaje (contextos de aprendizaje). La metáfora básica es el organismo humano (individual y social).
2. La cultura, tanto social como institucional, quedan reforzadas desde este nuevo paradigma, entendiendo el currículum como una selección cultural, que integra capacidades y valores, contenidos y métodos / procedimientos. De este modo cultura social, cultura institucional u organizacional y currículum poseen los mismos elementos. Profesores e instituciones como mediadores de la cultura social e institucional deben desarrollarlos.
3. El modelo de profesor posee una doble dimensión. Por un lado, es mediador del aprendizaje y por otro es mediador de la cultura social e institucional. De este modo utiliza contenidos y métodos / procedimientos como medios para desarrollar capacidades y valores tanto individuales como sociales.
4. El currículum será necesariamente abierto y flexible, ya que la cultura social es plural y además para facilitar que las instituciones escolares desarrollen su propia cultura institucional. Y ello exige libertad de programas, de espacios y de horarios en el marco de la libertad de cátedra institucional y profesional de los profesores y de las instituciones.

5. Los objetivos, desde este paradigma, se identificarán en forma de capacidades - destrezas (procesos cognitivos) y valores - actitudes (procesos afectivos), para desarrollar personas y ciudadanos capaces individual, social y profesionalmente.
6. Los contenidos como formas de saber se articularán en el diseño curricular de una manera constructiva y significativa (arquitectura del conocimiento) y poseerán una relevancia social. Estos contenidos como formas de saber, tanto conceptuales como factuales, se proyectarán a la vida cotidiana y tratarán de interpretarla. Resultan básicos en este modelo la visión de los contenidos utilizables en la vida cotidiana y su adecuado almacenamiento en la memoria, para que estén disponibles cuando se necesitan. Lo importante del saber no es tanto saber, cuanto saber qué hacer con lo que se sabe.
7. La evaluación posee dos dimensiones básicas: evaluación formativa o procesual centrada en la valoración de la consecución de los objetivos. Se denomina evaluación de objetivos o formativa, utilizando técnicas cualitativas. También se evalúan de una manera sumativa o cuantitativa los contenidos como formas de saber y los métodos / procedimientos como formas de hacer, pero en función de los objetivos. Ello se denomina evaluación por objetivos o evaluación por capacidades. También es fundamental la evaluación inicial de conceptos previos y destrezas básicas.
8. La metodología en las aulas posee una doble dimensión: facilitar por un lado aprendizajes individuales y por otro, aprendizajes sociales. Se buscará un equilibrio entre la mediación profesor - alumno y el aprendizaje mediado y cooperativo entre iguales. Por otro lado, se potenciará una metodología constructiva, significativa y preferentemente por descubrimiento. Esta metodología también debe estar abierta el entorno y a los contextos sociales.

9. La enseñanza debe ser entendida como mediación en el aprendizaje y por tanto debe estar subordinada al aprendizaje. De este modo los modelos de profesores "explicadores" (Escuela Clásica) tienen poco futuro y tampoco lo tienen los profesores como animadores socio - culturales (Escuela Activa). La enseñanza entendida como mediación en el aprendizaje y mediación de la cultura social, debe orientarse al desarrollo de capacidades - destrezas y valores - actitudes en los aprendices, en contextos sociales concretos. La enseñanza, desde esta perspectiva, se entiende como intervención en procesos cognitivos y afectivos en entornos determinados.
10. El aprendizaje queda muy reforzado en este paradigma, con aportaciones importantes como: la inteligencia como producto social es mejorable ya que se desarrolla por el aprendizaje, existe un potencial de aprendizaje en los aprendices que depende de la mediación adecuada de los adultos, aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores por medio de estrategias cognitivas y metacognitivas, aprendizaje socializado y cooperativo entre iguales, aprendizaje constructivo y significativo.
11. La inteligencia y el lenguaje son sobre todo un producto social. Las capacidades humanas son mejorables por medio del aprender a aprender. Existe una inteligencia potencial, como conjunto de capacidades potenciales, que por medio del entrenamiento adecuado se pueden convertir en reales y utilizables en la vida cotidiana. Pero esta inteligencia posee además tonalidades afectivas, entendidas como valores y actitudes.
12. La memoria humana, tanto individual como social, adquiere en este paradigma una importancia relevante. Se subraya el concepto de memoria constructiva a largo plazo

y la forma de almacenar la información recibida para, desde los datos, construir bases de datos (memoria a corto plazo o imaginativa) y desde ahí transformar los datos para construir bases de conocimientos (memoria a largo plazo) en forma de saberes disponibles. La arquitectura del conocimiento ayuda a ello.

13. La motivación posee una doble dimensión individual y social. Ante todo, debe ser intrínseca, orientada a la mejora del yo individual y grupal y también al sentido del logro (éxito) social e individual. La motivación intrínseca en la tarea bien hecha ayuda a centrar los objetivos y el clima grupal e institucional. Así se afirma que el aprendizaje cooperativo es más motivante que el competitivo.
14. La formación del profesorado desde este paradigma es compleja, ya que debe saltar de un modelo de enseñanza - aprendizaje a un modelo de aprendizaje - enseñanza. Se trata de formar especialistas en aprendizaje (cómo aprenden los aprendices y para qué aprenden) individualizado y contextualizado, con nuevas visiones de la escuela y su sentido. Pero también es importante un claro dominio de la asignatura a impartir, para poder presentarla en el marco de la arquitectura del conocimiento.
15. La investigación estará centrada en los procesos y los productos, entendidos como objetivos a conseguir en forma de capacidades y no sólo como meros contenidos. Por un lado, será mediacional y por otro contextual y etnográfica. Las técnicas para utilizar serán de tipo cuantitativo y cualitativo.
16. La persona y el ciudadano derivados de este modelo serán críticos, constructivos y creadores. En ello se primará el saber disponible y sobre todo el uso adecuado de herramientas para aprender (capacidades - destrezas) y utilizar lo aprendido en la vida cotidiana. Pero también como personas y como ciudadanos valorarán la "ciudadanía" entendida como valores y actitudes democráticos y participativos.

17. El modelo subyacente se denomina aprendizaje - enseñanza, ya que la forma de enseñanza, entendida como mediación, se deriva de las teorías del aprendizaje tanto cognitivo como socializado. Por tanto, la enseñanza debe subordinarse al aprendizaje. Pero el traslado mental de un modelo de enseñanza - aprendizaje a un modelo de aprendizaje enseñanza es complejo y supone un fuerte cambio de mentalidad profesional. Es de hecho una ruptura epistemológica derivada de un cambio de paradigma, al transitar de un modelo conductista a un modelo socio - cognitivo y ello en terminología de Kuhn se denomina revolución científica.

PARADIGMA SOCIO – COGNITIVO: Procesos y aprendizajes socio – cognitivos

- Metáfora básica: el organismo humano (individual y social)
- Cultura social e institucional: capacidades y valores, contenidos y métodos
- Modelo de profesor: mediador del aprendizaje y de la cultura social
- Curriculum abierto y flexible: libertad de programas (cultura social contextualizada)
- Objetivos: capacidades - destrezas y valores – actitudes
- Contenidos: significativos y socializados
- Evaluación: cualitativa y cuantitativa
- Metodología: participativa y constructiva por descubrimiento
- Enseñanza: centrada en procesos y contextos
- Aprendizaje: cooperativo en el marco del aprender a aprender
- Inteligencia: producto social mejorable por el aprendizaje
- Memoria constructiva individual y social
- Motivación intrínseca, socialización de los objetivos

- Formación del profesorado: aprendizaje colaborativo y mediación instruccional
- Modelo de investigación: etnográfica y mediacional
- Persona y ciudadano: visión humanista, crítica y constructiva (capacidades y valores proyectados a la vida diaria)
- Modelo de aprendizaje - enseñanza

Gráfico 6: Paradigma socio - cognitivo como modelo de aprendizaje - enseñanza.

3.3.7 PARADIGMA CUALITATIVO

Los autores Cook y Reichardt (1997) definen el paradigma cualitativo como aquel que "postula una concepción global fenomenológica, inductiva estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social". El paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social.

El paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. Además, el mundo social no es fijo ni estático sino cambiante, mudable, dinámico. El paradigma cualitativo no concibe el mundo como fuerza exterior, objetivamente identificable e independiente del hombre existen por el contrario múltiples realidades.

En este paradigma los individuos son conceptuados como agentes activos en la construcción y determinación de las realidades que encuentran, en vez de responder a la manera de un robot según las expectativas de sus papeles que hayan establecido las

estructuras sociales. No existen series de reacciones tajantes a las situaciones, sino que, por el contrario, y a través de un proceso negociado e interpretativo, emerge una trama aceptada de interacción.

El paradigma cualitativo incluye también un supuesto acerca de la importancia de comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes en cada situación. De acuerdo con Cook y Reichard (1997) establecen algunos atributos de los paradigmas cualitativos y cuantitativos los cuales se nombran a continuación:

DIFERENCIA ENTRE PARADIGMAS	
CUANTITATIVO	CUALITATIVO
Probabilística del positivismo lógico	Centrada en la fenomenología y comprensión
Objetivo	Subjetivo
Medición penetrante y controlada	Observación naturista sin control
Inferencias más allá de los datos	Inferencias de sus datos
Confirmatoria, inferencial, deductiva	Exploratoria, inductiva y descriptiva
Orientada al resultado	Orientada al proceso
Datos "sólidos y repetibles"	Datos "ricos y profundos"
Generalizable	No generalizable

3.3.7.1 Características de la Investigación Cualitativa

Fraenkel y Wallen (citado por Vera s/f) presentan cinco características básicas que describen las particularidades de este tipo de estudio.

1. El ambiente natural y el contexto que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación.

2. La recolección de los datos es una mayormente verbal que cuantitativa.
3. Los investigadores enfatizan tanto los procesos como los resultados.
4. El análisis de los datos se da más de modo inductivo.
5. Se interesa mucho saber cómo los sujetos en una investigación piensan y que significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga. (p.2) Además de su orientación alejada de la explicación de causa y efecto, y su propensión a la interpretación personal, la indagación cualitativa se distingue por su acento en el trato holístico de los fenómenos, de igual manera la epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista.

3.3.7.2 Etapas o Fases de la Investigación Cualitativa

Etapas o Fases de la Investigación Etnográfica

1. Situar el trabajo de campo: además de determinar los grupos en que puede estudiar los objetivos de la investigación, también ha de determinar los contextos asociados a esos grupos y los periodos de tiempo relevantes. En la etnografía se adopta un sistema flexible de trabajo, lo que da lugar a poder reducir o cambiar los objetivos de trabajo.
2. Establecer un rol y entrar en el campo: la negociación del acceso es un proceso complejo, de entrada, no se debe dar demasiada información porque la estrategia es flexible y modificable al penetrar al escenario. Si se propicia una idea general se logra un nivel más objetivo, más impersonal y hay más oportunidades de romper las barreras de desconfianza.
3. Encontrar informantes: una elección equivocada determinaría, en algunos casos, la identificación con una persona marginal o con una perspectiva concreta. Un

informante clave no se caracteriza sólo por facilitar información, se espera de él que tenga un conocimiento del campo en otros límites diferentes del observador, que ofrezca una perspectiva temporal, que ayude a completar los acontecimientos no observados, e incluso que discuta tema con el investigador.

4. Desarrollar relaciones con las personas: a medida que discurre el tiempo se sumerge en la escena y se implica en la comunidad, en ella, el investigador tiene un estatus y no puede permanecer pasivo ante la demanda de opiniones, actitudes, etc. Y cada vez le resulta más difícil mantener la diferencia entre la amistad y objetividad como investigador.
 5. Recoger datos del campo: las principales técnicas de recogida son la observación participante, tomar notas, diario, entrevistas estructuradas, documentos o materiales escritos, historias de vida, listas de palabras especializadas, inventarios, mapas, planos, fotografías, videos, etc.
 6. Búsqueda de datos fuera del campo: este conjunto de datos puede ser de tipo estadístico, legislativo, administrativo, informes sobre educación, análisis sociológico de una población demográfica, económica, etc.
 7. Análisis: es el intento de organizar, justificar y proporcionar explicaciones de los datos, dándole algún sentido. Es una tarea que se inicia con la recogida de los datos. En la estructura de la información se puede tomar notas destacando los momentos más llamativos, temas relevantes o dudas del investigador. Estas notas facilitarán la organización y posterior categorización de los datos. En él se busca presentar la secuencia temporal del fenómeno junto con los objetivos de investigación y permite apreciar todos los detalles, aspectos que van unidos y acontecimientos principales
- (p.225)

3.3.7.3 *¿Cómo Hacer una Investigación Cualitativa?*

La investigación cualitativa es una amplia área de investigación que utiliza métodos de recolección de datos no estructurados, tales como observaciones o documentos para encontrar temas y significados que nos mantengan informados para comprender el mundo.

La investigación cualitativa tiende a intentar descubrir las razones de comportamientos, actitudes y motivaciones, en vez de buscar sólo los detalles del qué, dónde y cuándo. La investigación cualitativa puede hacerse a través de muchas disciplinas, como las ciencias sociales, el cuidado de la salud o los negocios. Para hacer una investigación cualitativa, hay algunos pasos que puedes seguir.

1. Hacer una pregunta inteligente sobre lo que se estudiará. Una buena pregunta para la investigación debe ser clara, específica y factible. Para hacer investigación cualitativa, la pregunta debería explorar las razones por las cuales la gente hace ciertas cosas o cree en algo.
2. Hacer una revisión de la bibliografía sobre el tema. Una revisión de la bibliografía puede ayudar a descubrir lo que otros han descubierto respecto a la pregunta. Hacer esto podría ayudar a enfocar la pregunta de una forma más específica. Una revisión de la bibliografía también ayudará a estar mejor informado sobre el tema elegido y ayudará a determinar si hay alguna necesidad de responder la pregunta.
3. Elegir la metodología que se quiere utilizar en la investigación cualitativa.
 - Etnografía: La etnografía es el estudio de las interacciones humanas y de las comunidades a través de la participación directa y la observación dentro de la comunidad que se desea estudiar.

- Fenomenología: La fenomenología es el estudio de las experiencias subjetivas de los demás. Investiga el mundo a través de los ojos de otra persona, descubriendo cómo ellos interpretan sus experiencias.
 - Muestreo teórico: El propósito del muestreo teórico es desarrollar una teoría basada en los datos recabados. Busca información específica y deriva teorías y razones para los fenómenos.
 - Investigación de estudio de caso: Este método de estudio cualitativo es un estudio profundo de un individuo o fenómeno específico, dentro de su contexto de existencia.
4. Reunir la información. Existen muchos métodos para recabar información que pueden ser usados para una investigación cualitativa.
- Observación directa: La observación directa de una situación o de tus sujetos de estudio puede realizarse a través de videos o de la observación directa a través de una cámara. Con la observación directa, haces observaciones específicas de una situación, sin participar en ella ni influenciarla.
 - Observación participante: La observación participante consiste en la inmersión del investigador dentro de la comunidad o situación estudiada. Este método de recolección de datos tiende a consumir más tiempo, ya que tienes que participar completamente en la comunidad para saber si tus observaciones son válidas.
 - Entrevistas: Las entrevistas desestructuradas con sujetos de estudio es un método de recolección de datos en el cual permites que tus entrevistados respondan libremente. El entrevistador puede sondear y explorar tópicos a medida que van surgiendo.
 - Entrevistas: Los cuestionarios escritos y las encuestas abiertas acerca de ideas, percepciones y pensamientos son otro modo por el cual puedes conseguir información para tu investigación cualitativa.

- Grupo focal: Los grupos focales estructurados o no estructurados permiten que más participantes interactúen entre sí y con el entrevistador en lo relativo a tu tópico. Este método de recolección de datos puede ser eficiente, ya que involucra a más de un participante a la vez.
5. Analiza la información. Una vez que hayas obtenido tus datos, puedes comenzar a analizarlos, y a conseguir respuestas y teorías para la pregunta de tu investigación.
- Codificación: Identifica temas, ideas y esquemas dentro de tus datos.
 - Estadísticas: Puedes analizar tus datos utilizando estadísticas. Las estadísticas descriptivas simplemente describen lo que los datos muestran, mientras que las estadísticas inferenciales intentan formular conclusiones más allá de los datos.
 - Análisis narrativo: El análisis narrativo se enfoca en el habla y los contenidos tales como la gramática, el uso de las palabras, los temas de las historias, significados de las situaciones, el contexto social, cultural y político de la narración.
 - Análisis de contenidos: El análisis de contenidos interpreta textos o series de textos y busca temas y significados al observar la frecuencia con que aparecen las palabras.
6. Preparar el informe. Al preparar el informe de tu investigación cualitativa, recuerda la audiencia para la que estás escribiendo, y también las guías de formato indicadas para el diario de investigación al que quieres enviar tu estudio. Te conviene asegurarte de que el propósito de tu pregunta de investigación sea convincente, y de explicar tu metodología de investigación y tu análisis detalladamente.

3.3.8 Paradigma seleccionado para el estudio de caso.

Teniendo en cuenta que el objetivo general de la investigación busca dar explicación a la forma cómo influye la educación emocional en los procesos de enseñanza- aprendizaje se hace necesario hacer una investigación que permita lograr una comprensión de ese “como” que se ha trazado dentro del objetivo (Valenzuela y Flores, 2011), es por esto por lo que el método de investigación que se ajusta al diseño y ejecución de la presente investigación es el Método Cualitativo. Además, la investigación cualitativa por ser inductiva permite explorar y describir para que de esta forma se puedan originar perspectivas teóricas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Además, se necesita encontrar relación del distinto uso y manejo que se le dan a las Emociones y cual es su influencia en el aprendizaje en el curso de cuarto año básico. Se interesa en conocer la dinámica entre la Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.

En este sentido, la investigación que aquí se presenta dentro de la metodología cualitativa, es una investigación de tipo Grounded Theory, conocida también como Teoría Fundamentada, debido a que este enfoque permite construir una teoría proveniente de los datos (Valenzuela y Flores, 2011) y además por tener como objetivo sustancial el análisis de una práctica específica como es el caso del programa basado en talleres sobre educación emocional, la investigación Grounded Theory es la adecuada para este tipo de análisis, teniendo en cuenta también que la comparación de los datos obtenidos con el fin de determinar semejanzas y diferencias constituyen otra de las herramientas características de la Grounded Theory (Raymond, 2005)

En cuanto a la estrategia utilizada se tuvo en cuenta el diseño de la investigación, es decir el diseño de teoría fundamentada o también conocida como Grounded Theory, la cual utiliza un procedimiento sistemático cualitativo (Hernández et al, 2010). La Grounded Theory construye teoría que está fundamentada en los datos y que ayuda a conceptualizar a partir de los mismos (De la Cuesta, 2006), es por esto que a partir de los datos hallados se descubre una teoría, en el caso de la presente investigación se parte de los datos obtenidos a través de las entrevistas, la observación y la aplicación de talleres en torno a la educación emocional para llegar a construir una teoría sobre la influencia de las emociones en el desempeño académico de los estudiantes.

Se puede decir que la Grounded Theory es la forma adecuada de emplear en la presente investigación porque se trata de un abordaje interpretativo y sistemático que obtiene de la experiencia y realidad de los participantes resultados que pueden llegar a generar acciones, en la que se hace una comparación constante de categorías obtenidas al momento del análisis de información (Requena, Planes y Miras, 2006), es decir, por tratarse de una teoría basada en la interpretación se ajusta al objetivo de esta investigación.

Para la recolección de datos en este informe se utilizará el diseño de investigación fenomenológico. Ya que haremos un estudio en el lugar donde ocurre el fenómeno o el tema planteado (en este caso el colegio, y a sus participantes (los profesores/as y estudiantes), se recolecta información acerca de las experiencias de los docentes y estudiantes en este colegio a través de conversaciones y observaciones, donde se producirá un análisis de todos los datos adquiridos.

3.3.9 Técnica Recogida de Información.

En esta investigación se pretende recolectar información sobre cómo influyen las emociones en la adquisición del aprendizaje basado en testimonios de los estudiantes y docentes de cuarto año básico.

Los instrumentos por utilizar para recolectar información es la conversación estructurada y la observación directa.

La Observación cualitativa

No es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. (Sampieri, 2014)

Los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa son:

- A. Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan (Eddy, 2008; Patton, 2002; y Grinnell, 1997). (Sampieri, 2014)
- B. Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan (Se cita a Miles, Huberman y Saldaña, 2013; y Jorgensen, 1989). (Sampieri, 2014)
- C. Identificar problemas sociales (Daymon, 2010). (Sampieri, 2014)
- D. Generar hipótesis para futuros estudios. (Sampieri, 2014)

Se eligió como instrumento evaluativo de observación, la lista de cotejo que será aplicada en nuestra muestra que correspondería a los estudiantes de cuarto año básico.

A continuación, se puede observar el tipo de preguntas utilizadas en la lista de cotejo.

Preguntas	Nunca	Algunas Veces	Siempre
Me conozco a mí mismo(a) y soy capaz de manejar mis emociones			
Soy capaz de manejar mi frustración cuando no comprendo algo en las asignaturas del establecimiento			
Cuando no logro desarrollar una actividad en las asignaturas me rindo y prefiero no preguntar a profesores o compañeros (as)			
Soy capaz de auto motivarme para aprender o estudiar			
Soy capaz de controlar mis emociones cuando algo no me gusta o me parece mal			
Me siento feliz y contenta conmigo misma (o) cuando logro algo nuevo aprender en las asignaturas			
Cuando presento cualquier tipo de problema que me pueda estar afectando en mi rendimiento, soy capaz de informarlo a mi profesor(a) de asignatura u otro docente.			

3.3.10. Diseño de la investigación: estudio de casos

La metodología que se utilizará en esta investigación es el estudio de caso. Según Simons, el estudio de casos es la manera de responder de manera crítica a la metodología y modelos de evaluación que se han inspirado en el positivismo.

En la actualidad, el estudio de caso es la metodología más utilizada, destacando entre los diseños de tipo cualitativo. Dado el crecimiento de su utilización parece conveniente plantear su delimitación, ya que no siempre se distingue muy bien cuál es su uso y finalidad. Aunque se identifiquen ciertas similitudes, aquí relacionamos al estudio de caso como metodología de investigación, no como un instrumento de análisis o de diagnóstico previo a la intervención jurídica, clínica o educativa (Crespo, 2000).

El método de casos está estrechamente vinculado con la teoría, desde el diseño hasta la presentación de sus resultados. Los casos de investigación tienen un gran valor, porque permiten el estudio de la causalidad y la moldean en una teoría. "Todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos y de su interpretación. A medida que el caso se desarrolla, emerge una teoría más madura, que se va cristalizando hasta que el caso concluye" (Yacuzzi, 2005 p. 9). Para algunos autores su potencialidad radica en su capacidad para generar premisas hipotéticas y orientar la toma de decisiones. Así, para Arnal, Del Rincón y Latorre el estudio de casos "debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales" (Arnal, Del Rincón y Latorre 1994, p. 206).

Según Stake, la característica más valorable que se puede rescatar del estudio de casos es la comprensión de la realidad objeto de estudio: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes". Desde una perspectiva interpretativa, Pérez Serrano afirma que "su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia"(1994, p. 81). El conocimiento de lo particular está presente en la intencionalidad de la investigación basada en estudios de caso. Autores como Yin (1989) enfatizan la contextualización del objeto de investigación, al entender que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto. Walker viene a reforzar esta idea dinámica cuando apunta que un estudio de casos "es el examen de un ejemplo en acción"(1983, p. 45).

Suele hacerse hincapié en el proceso descriptivo y holístico que caracteriza esta metodología, dirigiéndose a la comprensión holística de un sistema cultural en acción. Pérez Serrano define al estudio de casos como "una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos" (Pérez Serrano 1994, p. 85). La potencia y justificación investigadora de un estudio de caso se basa en el supuesto de que lo global se refleja en lo local (Hamel, 1993), es decir, en la naturaleza tridimensional de la realidad y describe cada proceso de una unidad de vida en sus diversas interrelaciones con su entorno cultural.

Es una visión global del fenómeno en estudio que un estudio de caso pretende lograr. No es una técnica específica para obtener datos, sino una forma de organizarlos (Goode y Hatt, 1976).

Cebreiro López y Fernández Morante (2004, p. 665) creen que su contribución al estudio de los fenómenos educativos se basa en tres características:

1. Énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas más en informes descriptivos que en categorías pre - establecidas.
2. Interés por describir la conducta observada, dentro del marco de los hechos circundantes.
3. Una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, cómo construyen su realidad social.

Hablar de estudios de casos es hablar de un método que abarca una variedad de fuentes y técnicas para recopilar información. Este método se utiliza para recopilar descriptivamente diferentes tipos de información cualitativa que no se refleja en números, sino en palabras. La esencia de esta metodología es resaltar los principales incidentes en términos descriptivos mediante uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de video y documentos (Cebreiro López y Fernández Morante 2004).

Según Yin (2009, p. 46), existen cuatro posibles tipos de diseño para los estudios de caso:

- **Tipo 1:** *diseños para un solo caso*, considerado holísticamente como una sola unidad de análisis.
- **Tipo 2:** *diseños para un solo caso*, pero con sub - unidades de análisis contenidas dentro del caso.
- **Tipo 3:** *diseños para múltiples casos*, considerando cada uno de ellos holísticamente.

- **Tipo 4:** *diseños para múltiples casos*, pero conteniendo cada uno de ellos sub - unidades

Según nuestro propio estudio de los dichos de diferentes autores que hablan del estudio de casos, podemos describir característica que las diferencias de otros métodos de estudios:

1. Realizas una descripción contextualizada del tema de estudio. El valor principal de un estudio de caso consiste en mostrar las relaciones entre una situación dada y su contexto.
2. Son estudios holísticos. El investigador debe tratar de observar la realidad con una visión profunda y también debe tratar de brindar una visión global del fenómeno en estudio, reflejando su complejidad.
3. Reflejan la peculiaridad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y leal del fenómeno en estudio.
4. Los estudios de caso intentan arrojar luz sobre la comprensión del lector del fenómeno social en estudio.
5. Su enfoque no es hipotético. Se observa, se extraen conclusiones y se informa.
6. Se centran en las relaciones e interacciones y, por lo tanto, requieren la participación del investigador a medida que avanza el caso.
7. Estudian los fenómenos contemporáneos analizando algún aspecto de su interés, lo que requiere que el investigador permanezca en el campo durante mucho tiempo.

8. Constantes procesos de negociación entre el investigador y los participantes.
9. Los estudios de caso involucran múltiples fuentes de datos y su análisis debe ser global y coherente.
10. El razonamiento es inductivo. Las premisas y la extensión de los resultados a otros casos surgen principalmente del trabajo de campo, que requiere una descripción detallada del proceso de investigación que se persigue.

Estas características no siempre se cumplen en todos los estudios de caso que se llevan a cabo actualmente, lo que nos lleva a la pregunta de si el término "estudio de caso" no se usa indebidamente para designar todos los tipos de estudios en los que se ubica la muestra a examinar.

La elección de un estudio de casos puede apoyarse en tres razones (Rodríguez y otros 1996, p. 95):

1. Su *carácter crítico*, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su *carácter extremo* o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar. Como señala Stake, "estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo" (Stake 2005, p. 11).
3. Finalmente, el *carácter revelador del caso* permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

El éxito de los estudios de caso está íntimamente relacionado con el cumplimiento de una serie de requisitos o condiciones como el interés y participación de los sujetos examinados, la probabilidad de innovación, o la situación inicial con la investigación la ventaja indiscutible de contar con apoyo (consultores) en los procesos de cambio pedagógico.

3.3.11 Tipos de estudio de casos.

Stake (2005) plantea que hay tres tipos de estudios de caso según su finalidad:

- **Estudio de caso intrínseco:** son casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y tienen como objetivo lograr una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este caso, el caso se elige no porque sea representativo de otros casos o porque ilustra un problema o características particular, sino porque el caso en sí es de interés. El investigador se encuentra con él, no lo elige. Ejemplo: Sacks (1987, pp. 138-140)
- **Estudio de caso instrumental:** estos son casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas. El caso se examina para profundizar en un tema o refinar una teoría, de modo que el caso juegue un papel secundario y de apoyo para llegar a la formulación de enunciados sobre el objeto de estudio. Es el diseño de varios casos y se utiliza cuando hay varios casos para replicar. El investigador lo elige por ser prototípico. Ejemplo: Anyon (1981).
- **Estudio de caso colectivo:** se lleva a cabo cuando el interés de la investigación se dirige hacia un fenómeno, población o condición general, para lo cual se seleccionan varios casos que requieren un estudio intensivo.

En esta investigación el tipo de estudio de caso a utilizar es el estudio de caso instrumental debido a que en nuestra investigación se pretende profundizar sobre las emociones que tienen los estudiantes en el aprendizaje, como influye la pandemia en los estudiantes y sus resultados académicos.

3.3.12. Ventajas y limitantes de los estudios de casos.

Demasiadas veces el investigador del estudio de caso se ha confundido y ha permitido que pruebas equívocas u opiniones sesgadas influyan en la dirección de los hallazgos y conclusiones de su investigación. Hay ventajas en la realización de estudios de caso en la investigación educativa, pero también algunas limitaciones que tenemos y debemos mitigar tanto como sea posible. Un estudio de caso abre grandes posibilidades de investigación, aquellos pueden ser:

1. Permite descubrir hechos o procesos que probablemente se pasarían por alto si se utilizaran otros métodos, y arroja luz sobre cuestiones sutiles (Stake 1995).
2. Aporta concreción, intensidad y detalle al tema al explorar las profundidades de una experiencia.
3. Se pueden utilizar una variedad de técnicas en la recopilación y el análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos (Pérez Serrano 1994).
4. Es valioso brindar información sobre realidades educativas complejas que la vida cotidiana invisibiliza, comprender los procesos internos, descubrir dilemas y contradicciones y reflexionar sobre las prácticas.
5. La persona que investiga adquiere experiencia en el diagnóstico de problemas específicos, una comprensión más completa y realista, desarrollo de la capacidad de

análisis y síntesis, capacidad de pensar con lógica y rapidez, e integración interrelacionar de conocimiento y experiencia (Pérez Serrano, 1994).

A pesar de su utilidad, los estudios de caso también han sido criticados, particularmente a partir de la investigación cuantitativa que observó una serie de limitaciones:

1. ***La imposibilidad de generalizar los resultados de la investigación.*** El objetivo de esta metodología es claramente diferente, sumergirse en una o más unidades de observación. La cuestión de la generalización de los estudios cualitativos no radica en una muestra probabilística de una población a la que se puedan transferir los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que se pueda transferir a otros casos. Por tanto, cuando se trata de investigación cualitativa, algunos autores prefieren hablar de “transferibilidad” en lugar de “generalización”.
2. ***La enorme cantidad de información que se genera puede no ser manejable para sistematizarla.*** Esto dependerá de la capacidad y metodología del investigador y de la capacidad de convertir una gran cantidad de información en múltiples formatos en información sintética que servirá de contraste con el modelo propuesto en la investigación.
3. ***La posibilidad de cambiar la forma de vida en las materias estudiadas permaneciendo en el campo por un tiempo.*** El acceso negociado, el contacto directo y la retención a largo plazo del investigador en la asignatura son requisitos para esta metodología. En un principio es posible que el investigador pueda condicionar la forma de vida de los sujetos examinados, pero su objetivo es integrarse más en el grupo social para que los sujetos se acostumbren a su presencia.

3.3.13 Estrategias de análisis de datos.

En esta investigación haremos uso del **análisis de documentos**, el cual es un conjunto de operaciones destinadas a representar un documento y su contenido en una forma diferente a su forma original, con el fin de permitir su posterior recuperación e identificación.

El análisis documental es una operación intelectual que da lugar a un subproducto o documento secundario que actúa como intermediario u herramienta de investigación obligatoria entre el documento original y el usuario que solicita la información. La calificación de intelectual se debe a que el documentalista debe realizar un proceso de interpretación y análisis de la información de los documentos para luego sintetizarlos.

Toda la información grabada, en cualquier medio, puede ser objeto de un análisis documental: un artículo original de una revista científica, un comunicado de prensa, un informe de una revista, una obra musical, una grabación de sonido, una imagen de video, una página web, entre otros.

El análisis documental consta de varias operaciones fundamentales y diferentes:

1. Análisis formal o descripción física:
 - Es la descripción bibliográfica del documento.
 - Es el proceso de describir un documento física o externamente; permite que el documento sea identificado de manera única.
 - Actúa sobre el portador e identifica los datos externos de un documento que lo distingue de otro proporcionando una identificación individual.
 - Te permiten encontrar la fuente que publicó el documento.
2. Análisis de contenidos o análisis interno:

2.1. Indización o descripción característica: Indizar significa construir índices y significa seleccionar expresiones o términos para representar el contenido o los temas que trata un documento y también solicitar información.

La indización consiste en caracterizar y representar el contenido de documentos y preguntas utilizando términos apropiados, con el fin de permitir el almacenamiento (generación de índices) y la posterior recuperación de información.

2.2. Resumen o descripción sustancial: Se relaciona con el análisis del contenido de los documentos. Es la representación abreviada del contenido de un documento sin interpretación ni crítica.

2.3. Clasificación: La clasificación de documentos es el proceso de análisis en el que se identifica un documento y se clasifica en clases que se definen a sí mismas de acuerdo con el contenido del documento. La clasificación requiere un esfuerzo sintético dirigido a identificar y aislar el tema principal (el más amplio y general) en que puede enmarcar el documento, más que los conceptos clave del documento.

Para realizar este análisis se necesita sistematización, secuencia y orden. Krueger (1998) propone seis pasos:

1. Primero, fase de obtención de la información, secuencia ordenada desde las más simples a las más complejas
2. Segundo, fase organización y manejo de la información.
3. Tercero, codificación de la información, etiqueta que se le da a los textos.
4. Cuarto, fase donde los participantes verifican lo que llevan investigado o encontrado.

5. Quinto, Reunión del investigador con el colaborador para ver si coinciden y tienen la misma percepción del estudio.
6. Sexto, finalmente se presentan los resultados y se comparten con los participantes e investigadores.

Para nuestro estudio, haremos una adaptación de los pasos de Krueger, pensando en las perspectivas que adoptará nuestro trabajo. Por tanto, las fases estipuladas son:

1. Primero, fase de obtención de la información, secuencia ordenada desde las más simples a las más complejas
2. Segundo, fase organización y manejo de la información.
3. Tercero, codificación de la información, etiqueta que se le da a los textos.

3.3.14 Instrumentos para investigación.

A continuación, describiremos y explicaremos los materiales que utilizaremos para nuestro estudio:

- Currículum Nacional: este material es utilizado debido que es la base para trabajar las unidades de las asignaturas, los objetivos de aprendizaje, los ejes temáticos de las asignaturas transversales a tratar en nuestra investigación.

- Bases Curriculares de primero a sexto básico: específicamente en el curso de cuarto año básico, se utilizará este material porque son esenciales para los lineamientos a desarrollar en nuestra propuesta didáctica.

Por ser una investigación de método cualitativo se utilizó cuestionario de preferencias con una escala de acuerdo con la opinión de los estudiantes, la entrevista semi - estructurada y la observación a través de un diario de campo, como instrumentos fundamentales para el desarrollo de la investigación.

El cuestionario de preferencias a utilizar es el TMMS- 24, realizado por un grupo de investigación en España (Fernández y Extremera, 2005), con base en la medida original realizada por Mayer, Salovey, Goldman, Turvey y Palfai (1995) conocida como TMMS (Trait Meta- Mood Scale). El TMMS- 24 consta de 24 frases, a diferencia del TMMS que cuenta con 48, y dentro de cada frase el estudiante encontrará una escala con 5 opciones de diferente nivel de conformidad, pues la idea, de acuerdo con Fernández y Extremera (2005), es utilizar el instrumento para conocer las preferencias de cada estudiante.

Inicialmente se utilizó un instrumento orientado a los niños que pretende indagar sobre algunos aspectos emocionales de los estudiantes, preguntando sobre el grado de acuerdo o desacuerdo con ciertas frases enfocadas en tres aspectos: Atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de emociones, el cual se escogió teniendo en cuenta que por tratarse de niños aproximadamente entre los 9 y 10 años no es muy extenso a diferencia del instrumento original. Luego, se desarrollaron unas actividades orientadas a fomentar la formación en competencias emocionales dentro de una propuesta hecha para hacer de la formación de los niños y niñas una formación integral en la cual no sólo se tengan en cuenta los conocimientos sino también la formación afectiva y emocional (López, 2005). Es de gran importancia mencionar que estas actividades se diseñaron teniendo en cuenta la propuesta diseñada y ejecutada por López (2005).

Para esta investigación se diseñó una Escala de medición específica, que pretende medir la Inteligencia Emocional de los niños. Este instrumento consta de 5 subescalas y cada una de ellas tiene 3 ítems, obteniendo un total de quince ítems dentro de la escala. Las subescalas en que se dividen son: autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidades sociales.

En el siguiente cuadro se especifica los documentos oficiales a utilizar en la Unidad Didáctica

Instrumentos a utilizar en la propuesta didáctica	Descripción
MINEDUC. (2012). <i>Bases Curriculares de primero a sexto básico</i> . Chile: MINEDUC	<p>Las Bases Curriculares establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza.</p> <p>Las Bases Curriculares reemplazan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que proponía la LOCE, centrándose en Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura, los cuales deben ser adecuados a la edad de los estudiantes, estar debidamente secuenciados y ser abordables en el tiempo</p>

	<p>escolar disponible para cada nivel y modalidad, considerando el tiempo de libre disposición. Asimismo, contempla Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para el ciclo.</p>
<p>Currículum Nacional</p> <p>www.curriculumnacional.cl</p>	<p>www.curriculumnacional.cl es un sitio web que pone a disposición de toda la ciudadanía Bases Curriculares, Programas y Planes de Estudio vigentes de acuerdo a la legislación nacional. Además, es un sitio que contiene recursos que pueden resultar de utilidad para apoyar la implementación del Currículum.</p> <p>Su objetivo fundamental es poner a disposición de la comunidad educativa el Currículum Nacional vigente y los diversos recursos que lo apoyan. Facilitar el acceso de forma abierta y cercana a la información oficial dejándola disponible para toda la ciudadanía.</p> <p>La función que cumplen es estos recursos es apoyar la labor de los docentes en relación con los aprendizajes de los estudiantes y su</p>

	<p>formación integral. Si bien ellos son el usuario objetivo, el acceso es liberado por lo que pueden entrar estudiantes, apoderados o cualquier persona interesada en descargar material educativo.</p> <p>Este instrumento será utilizado en nuestro estudio para extraer diferentes objetivos de aprendizajes de las asignaturas que tienen relación con la inteligencia emocional.</p>
Escala de medición específica	<p>Pretende medir la Inteligencia Emocional de los niños. Este instrumento consta de 5 subescalas y cada una de ellas tiene 3 ítems, obteniendo un total de quince ítems dentro de la escala. Las subescalas en que se dividen son: autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidades sociales.</p>
<p>Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24)</p> <p>(Salovey, P.; Mayer, J. D.; Goldman, S. L.; Turvey, C.; Palfai, T. P. 1995)</p>	<p>La Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) está basada en la <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es</p>

una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. La Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) contiene tres subescalas con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional. A continuación, se muestran las características de las tres subescalas:

Atención emocional

Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.

Claridad de sentimientos

Comprendo bien mis estados emocionales.

Reparación emocional

	Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente.
(Gordon, 2008) Lista de cotejos	<p>Una lista de cotejo, también denominada de control o de verificación, es un instrumento de evaluación en que se detallan los criterios que seguir para lograr resolver con eficacia una determinada actividad de aprendizaje y los indicadores que permiten observar con claridad que esos criterios se han cumplido. Estos criterios e indicadores de logro se presentan en forma de lista, que, en una concepción comunicativa de la evaluación, es una lista negociada y compartida por todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes y estudiantes. De este modo, tanto durante el proceso de realización de una actividad como en su final esta lista guía a quien aprende sobre la mejor forma de resolver una tarea. Constituye, una herramienta muy potente para desarrollo de la autonomía y autorregulación del aprendiz.</p>

3.3.15 Criterios Éticos de la investigación.

Según Álvarez (2003), hablar de ética en la investigación en la actualidad constituye un tema que muchos consideran necesario, si no es que indispensable. Muchas entidades financiadoras en diversos países exigen que todo protocolo incluye declaraciones de protección a las personas que participan en el estudio; incluso solicitudes que carezcan de ellas son rechazadas de inmediato (Álvarez 2003, p. 209).

Simons (2009) dice que el principio ético fundamental de la investigación, cualquiera que sea la metodología que se escoja, es “no hacer daño”. Parece indiscutible, y algo en lo que todos deberíamos convenir. Sin embargo, no es un concepto tan simple. Las diferentes personas interpretan de manera distinta qué es el daño, y lo pueden percibir de distinta forma en momentos diferentes. Estas diferencias se pueden traducir en una presión por adoptar procedimientos y métodos que no siempre son relevantes para la investigación en cuestión, o en la incapacidad de reconocer el posible daño que puede producir el uso de determinadas metodologías.

Según lo escrito por Bisquerra (2009, p.83) el investigador debería:

1. Evaluar la aceptabilidad ética de lo que se propone investigar.
2. Establecer y mantener una práctica ética durante la investigación.
3. Informar a los que participan de las características de la investigación.
4. Establecer una relación sincera y honesta con los participantes.
5. Respetar la libertad individual a participar en cualquier momento de la investigación.

6. Establecer un acuerdo claro entre investigador y participantes que defina con exactitud las responsabilidades de cada uno en la investigación.
7. Proteger a los participantes de los riesgos físicos o mentales o de cualquier incomodidad.
8. Informar de los resultados de la investigación y cómo serán utilizados.
9. Mantener la confidencialidad de la información que se recoja de los participantes.

En esta investigación se respeta toda norma de ética en el momento de su desarrollo, debido a que nos adherimos a lo anteriormente mencionado por Bisquerra.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DIDÁCTICA

*“La inteligencia emocional es la capacidad de sentir,
Entender y aplicar con eficacia el poder y la visión
De las emociones como fuente de energía humana,
Información, conexión e influencia”
~Robert K. Cooper. Dr.*

4.1 Contexto del establecimiento educativo

En el siguiente capítulo se encuentra descrita la propuesta didáctica que es planificada y enfocada para el establecimiento escolar particular subvencionado “Christ School” de la comuna de Maipú. Esta dependencia educativa cuenta con estudiantes desde 2° nivel de transición a 8° año básico, con modalidad de media jornada. El índice de vulnerabilidad de este establecimiento es de un 76,07% y tiene una matrícula activa de 225 estudiantes.

El Proyecto Educativo Institucional estará en permanente revisión y, cuando corresponda, se le realizarán las actualizaciones que permitan mejorarlo, sea en sus objetivos o en la forma de ejecutarlo. Finalizado el período de vigencia de este PEI, se realizará la evaluación de sus resultados la cual sentará las bases para la elaboración del PEI correspondiente al siguiente ciclo.

Misión: La Escuela Particular Christ School impartirá educación de calidad desde Kínder a 8° año Básico a niños y niñas de la comuna de Maipú y comunas cercanas, formando

estudiantes comprometidos con su aprendizaje en un ambiente afectivo, respetuoso y acogedor que potencia el desarrollo cultural, artístico y deportivo de sus estudiantes.

Visión: Ser, en el futuro próximo, una institución de referencia a nivel nacional en la formación de estudiantes que sean constructores activos de su conocimiento y gestores de una sociedad respetuosa, afectiva y solidaria.

SELLOS EDUCATIVOS:

- Brindar una enseñanza integral que se fundamenta en la afectividad y la sana convivencia escolar.
- Ser una institución que promueve en plenitud el potencial de sus integrantes por medio de la valorización de sus logros académicos, personales y sociales.

PRINCIPIOS:

- Educar con autonomía, afecto y responsabilidad
- Compromiso activo con el aprendizaje académico y social
- Proporcionar una Enseñanza constructivista y guiada
- Impulsar el pensamiento crítico de nuestros estudiantes.
- Respeto por el ambiente

VALORES:

- Autoestima positiva
- Responsabilidad

- Autonomía
- Respeto
- Solidaridad

4.2 Bases para la propuesta didáctica.

Como ya se ha estipulado anteriormente, la siguiente propuesta didáctica está basada en un marco teórico y metodológico, que han servido como base y guía para este trabajo. También se deja en evidencia la problemática detectada y lo importante que es la propuesta para enfrentar esa dificultad de aprendizaje y de manejo de emociones, para estudiantes de cuarto básico de la escuela Christ School, que se basa en la preparación de recursos y estrategias de enseñanza y aprendizaje enfocados en la importancia de la inteligencia emocional.

En esta sección se hará una orientación a lo que es la propuesta, los talleres de intervención que se implementaran en 8 planificaciones teniendo como foco principal la inteligencia emocional. La propuesta está pensada para una aplicación en clases en tiempos de pandemia, es decir, de manera virtual. Para esto se utilizarán documentos ministeriales como las bases curriculares, las cuales abordarán 4 objetivos de aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y Comunicación y 4 de la asignatura Orientación.

Los Objetivos de Aprendizajes utilizados para esta propuesta fueron seleccionados con respaldo de lo ya investigado en este trabajo y se utilizarán con el fin de trabajar de manera directa las habilidades emocionales de los y las estudiantes.

4.2.1 Objetivos de Aprendizaje de la Asignatura de Orientación

- **OA 01:** Observar, describir y valorar sus características, habilidades y fortalezas (en lo familiar, afectivo, académico y social, entre otros) y proponer acciones concretas para los aspectos que requiera superar.
- **OA 02:** Identificar y aceptar sus propias emociones y las de los demás y practicar estrategias personales de manejo emocional (por ejemplo, esperar un tiempo, escuchar al otro y considerar su impacto en los demás)
- **OA 06:** Manifestar actitudes de solidaridad y respeto, que favorezcan la convivencia, como: actuaren forma empática (poniéndose en el lugar del otro); utilizar un buen trato (por ejemplo, saludar, despedirse, pedir por favor); evitar y rechazar toda forma de violencia y discriminación ya sea por etnias, género, religión, nacionalidad, etc.; respetar el derecho de todos a expresar opiniones y pensar diferente; prestar ayuda especialmente a quien lo necesite; respetar el ambiente de aprendizaje.
- **OA 07:** Resolver conflictos entre pares en forma guiada, y aplicar estrategias diversas de resolución de problemas, tales como escuchar, describir los sentimientos del otro y buscar un acuerdo que satisfaga a ambas partes.

4.2.2 Objetivos de Aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y Comunicación

- **OA 11:** Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, comentarios sobre sus lecturas, noticias, etc.
- **OA 14:** Escribir cartas, instrucciones, afiches, reportes de una experiencia o noticias, entre otros, para lograr diferentes propósitos: usando un formato adecuado; transmitiendo el mensaje con claridad.

- **OA 16:** Planificar la escritura: estableciendo propósito y destinatario; generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia.
- **OA 29:** Caracterizar distintos personajes para desarrollar su lenguaje y autoestima, y aprender a trabajar en equipo.

4.3 Viabilidad de la propuesta

En la actualidad el establecimiento escolar “Christ School” se encuentra en clases de manera híbrida debido a la pandemia que a nivel mundial ha interferido en una educación 100% presencial. En consecuencia, de lo anterior mencionado, las horas de clases se ven en necesidad de reducirse y así mismo priorizar objetivos y asignaturas, aún se considera la clase de orientación para discutir temas sobre cómo van las demás asignaturas. Esta propuesta si es viable en contexto en pandemia siempre y cuando se tome la asignatura de orientación como lo que en realidad es, orientar a sus estudiantes para un buen aprendizaje.

Debido a la pandemia no fue posible la aplicación de esta propuesta didáctica para un mejor estudio.

4.3.1 Objetivos de la propuesta didáctica

4.3.1.1 OBJETIVO GENERAL:

- Aplicar estrategias para trabajar la habilidad emocional en contexto de clases en línea con estudiantes de cuarto básico.

4.3.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Elaborar material para apoyo de talleres
- Planificar talleres para el trabajo de habilidad emocional.

- Crear actividades para talleres de habilidad emocional

4.4 Descripción de la propuesta

Las emociones son importantes tanto para la vida cotidiana como para la vida académica de las personas, más aún para nuestros estudiantes que aún están en la búsqueda de su personalidad y de cómo controlar sus propias emociones, siendo estas mismas barreras para tener un buen aprendizaje en un contexto muy complicado que ha sido la pandemia. Dominar y tener una buena habilidad emocional es difícil aun siendo adultos, es por eso por lo que es muy importante reforzar y poner en práctica el manejo de las emociones en el ámbito escolar.

En esta propuesta el foco principal es la habilidad emocional, y se abordarán en 8 clases, 4 clases en la asignatura de Orientación y otras 4 en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en las cuales se abordarán un OA por cada unidad del año escolar según el currículo nacional, de una manera efectiva a través de material creada para trabajar desde casa y desde el aula (clases híbridas). Y así mismo, lograr que los y las estudiantes tengan un mejor manejo de sus emociones y puedan llevar a cabo un mejor aprendizaje en su formación académica.

Cada clase cuenta con una planificación detallada con instrucciones para él o la docente; y también su respectivo material para su desarrollo.

4.5 Desarrollo de la propuesta.

Taller 1: La docente le pedirá a los y las estudiantes que escriban las cualidades positivas y negativas de ellos mismos/as en el chat de la sesión, para luego crear una nube de palabras en el siguiente link:

<https://classic.wordclouds.com/>

Y se pedirá identificar la cualidad más repetitiva en la nube de palabras. Si se repite más veces una cualidad negativa, a modo curso se reflexionará por qué ellos y ellas creen que se repite esa cualidad y qué podrían hacer para cambiar esa cualidad negativa a algo positivo. Y si la cualidad que más se repite es positiva, a modo curso se pedirá la opinión del porqué.

Taller 2: La docente les pide que tengan a mano los materiales pedidos la clase anterior (cuaderno en blanco, lápices de colores, papel lustre y materiales de manualidades a gusto) para realizar la siguiente actividad:

La actividad para realizar tiene como nombre “Diario de emociones”, en donde los y las estudiantes deberán diseñar y confeccionar un diario en el cual anotaran cada vez que sientan intensamente alguna de las 6 emociones básicas (alegría, rabia, tristeza, miedo, calma y amor) y deberán escribir con color según la emoción que sientan:

- Si la situación es de alegría: **Amarillo**
- Si la situación es de rabia: **Rojo**
- Si la situación es de tristeza: **Azul**

- Si la situación es de miedo: Negro
- Si la situación es de calma: Verde
- Si la situación es de amor: Rosa

La docente les explica a sus estudiantes que el fin de esta actividad es poder dejar de cierta manera expresar sus emociones y no guardarlas ya que eso puede traer consecuencias negativas.

Taller 3: La docente les pide a los y las estudiantes que observen la presentación en la cual hay ciertas situaciones e identifiquen cómo resolver situaciones de conflictos de la vida cotidiana.

Se pedirá la opinión de los estudiantes a pesar de ya saber las respuestas de la actividad, como reflexión sobre sus propias acciones y situaciones.

Taller 4: La docente les plante la siguiente actividad a sus estudiantes:

En conjunto a modo curso con la profesora confeccionarán un afiche en la página **Canva** sobre el enojo y qué acciones tomar para controlar el enojo.

La información será sacada del video anteriormente mostrado y de las propias experiencias de los y las estudiantes.

Taller 5: La docente proyectará el siguiente link en donde se realizará la actividad “Reconociendo emociones”.

<https://wordwall.net/es/resource/25729820>

Esta actividad consistirá en que se planteará una situación al estudiante y éste deberá identificar qué emoción corresponde a la situación dada.

Luego deberán dar su opinión de experiencia en esta pandemia con aquella emoción identificada.

Taller 6: La docente les explica a sus estudiantes la siguiente actividad que aborda las emociones básicas:

En conjunto como grupo curso van a crear una historia en un documento de Google (los y las estudiantes tendrán total acceso al Word), en base a un párrafo dado por la profesora y por turno cada estudiante inventa una parte de la historia y el siguiente debe seguir con la historia de manera congruente con lo anterior.

Deberán escribir con letra a color según corresponda la situación:

- Si la situación expresa alegría: **Amarillo**
- Si la situación expresa rabia: **Rojo**
- Si la situación expresa tristeza: **Azul**
- Si la situación expresa miedo: **Negro**
- Si la situación expresa calma: **Verde**
- Si la situación expresa amor: **Rosa**

Taller 7: La docente hará presentación de power point sobre el “Bullying” a sus estudiantes, en el cual se mostrarán videos para hablar y reconocer conflictos que pueden existir en el ambiente escolar tanto presencial como on-line.

Posteriormente se abrirá una brecha de conversación entre los y las estudiantes sobre lo recién visto y se generará un ambiente de recomendaciones para evitar conflictos en la convivencia escolar.

Taller 8: La docente presenta un power point para introducir a la actividad de “Improvisa la emoción” y usará el siguiente link para su realización:

<https://wordwall.net/es/resource/25635481>

Esta actividad consiste en que un estudiante selecciona un número y se abrirá la caja que corresponde y dentro está escrita una emoción y deberá dramatizar alguna situación en la que se vea involucrada la emoción seleccionada.

4.6 Material de la propuesta.

En esta sección se adjuntan las planificaciones de los 8 talleres de intervención con las instrucciones para correcta realización. Se recomienda seguir paso por paso para un adecuado desarrollo de la clase. He de mencionar que todos los talleres son evaluaciones formativas.

Taller 1 – ORIENTACIÓN

Planificación Taller 1		
Docentes: Camila González y Francisca Lara		
Fecha:		
Asignatura: Orientación	Nivel: 4° Básico	Semestre: Primer semestre
Unidad didáctica: Unidad 1: Aplicar estrategias de resolución de conflictos y proponer acciones tendientes a la autosuperación		Tiempo: 1 hora pedagógica
Aspectos curriculares		
Eje: Crecimiento personal		
Objetivo de Aprendizaje: OA 01: Observar, describir y valorar sus características, habilidades y fortalezas (en lo familiar, afectivo, académico y social, entre otros) y proponer acciones concretas para los aspectos que requiera superar.		
Indicadores de evaluación:		
<ul style="list-style-type: none"> ● Identifican y comunican cualidades propias y de sus compañeros. ● Describen las principales características de su desenvolvimiento en los ámbitos social, académico, físico u otros. ● Explican de qué manera sus cualidades personales les ayudan a desenvolverse en los ámbitos académico, familiar, recreativo y con sus pares y amistades. ● Identifican aspectos posibles de superar en lo personal, académico y social y proponen sugerencias para ello. ● Identifican ámbitos de tareas o acciones que les resulten más difíciles y desafiantes. ● Se comprometen a desarrollar acciones específicas para superarse en algún aspecto que reconozcan como más difícil o desafiante, dadas sus características personales. 		
Contenidos: Habilidad emocional		
Conceptos claves: Emociones, expresar.		
Secuencia didáctica		Recursos

<p>Objetivo de la clase: Identificar y comunicar cualidades propias y de los demás a través de una nube de palabras.</p>	
<p>Inicio:</p> <p>Se inicia con un saludo y recordatorio de las reglas de clases.</p> <p>Luego se realiza actividad para activación de la atención y concentración.</p> <p>Antes de partir con la actividad, se le plantea a los y las estudiantes las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuáles son tus cualidades positivas? ¿Y las negativas? ● ¿Qué ha cambiado en ti la cuarentena? 	
<p>Desarrollo:</p> <p>La docente le pedirá a los y las estudiantes que escriban las cualidades positivas y negativas de ellos mismos/as en el chat de la sesión, para luego crear una nube de palabras en el siguiente link:</p> <p>https://classic.wordclouds.com/</p> <p>Y se pedirá identificar la cualidad más repetitiva en la nube de palabras. Si se repite más veces una cualidad negativa, a modo curso se reflexionará por qué ellos y ellas creen que se repite esa cualidad y qué podrían hacer para cambiar esa cualidad negativa a algo positivo. Y si la cualidad que más se repite es positiva, a modo curso se pedirá la opinión del porqué.</p>	<p>Computador</p> <p>Presentación en power point</p>
<p>Cierre:</p> <p>Para concluir la clase se les pedirá a los y las estudiantes reflexionar con la pregunta ¿Cómo te sentiste con la clase de hoy?</p> <p>¿Qué habilidades trabajamos hoy?</p>	

Taller 2 – LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Planificación Taller 2		
Docentes: Camila González y Francisca Lara		
Fecha:		
Asignatura: Lenguaje y Comunicación	Nivel: 4° Básico	Semestre: Primer semestre
Unidad didáctica: Unidad 1: Desarrollar habilidades comunicativas y reforzar comprensión lectora	Tiempo: 2 hora pedagógica	
Aspectos curriculares		
Eje: Escritura		
Objetivo de Aprendizaje: OA 11: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, comentarios sobre sus lecturas, noticias, etc.		
Indicadores de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Escriben al menos una vez a la semana un texto con un formato que se adecue a sus necesidades. • Escriben para expresar lo que han descubierto en los textos leídos, ya sea emulando estilos de escritura, comentando la información o comentando los recuerdos o las emociones que les gatillan. • Expresan sus preocupaciones, sentimientos o experiencias en un blog, diario de vida, agenda, bitácora, etc. 		
Contenidos: Habilidad Emocional		
Conceptos claves: Emociones, expresar, escritura.		
Secuencia didáctica	Recursos	
Objetivo de la clase: Diseñar y confeccionar diario de emociones para reforzar habilidades emocionales.		
Inicio: Se inicia con un saludo y recordatorio de las reglas de clases. Luego se realiza actividad para activación de la atención y concentración.		
Desarrollo:	Computador	

La docente les pide que tengan a mano los materiales pedidos la clase anterior (cuaderno en blanco, lápices de colores, papel lustre y materiales de manualidades a gusto) para realizar la siguiente actividad:

La actividad para realizar tiene como nombre “Diario de emociones”, en donde los y las estudiantes deberán diseñar y confeccionar un diario en el cual anotaran cada vez que sientan intensamente alguna de las 6 emociones básicas (alegría, rabia, tristeza, miedo, calma y amor) y deberán escribir con color según la emoción que sientan:

- Si la situación es de alegría: **Amarillo**
- Si la situación es de rabia: **Rojo**
- Si la situación es de tristeza: **Azul**
- Si la situación es de miedo: **Negro**
- Si la situación es de calma: **Verde**
- Si la situación es de amor: **Rosa**

La docente les explica a sus estudiantes que el fin de esta actividad es poder dejar de cierta manera expresar sus emociones y no guardarlas ya que eso puede traer consecuencias negativas.

Cierre:

Para concluir la clase se les pedirá a los y las estudiantes reflexionar con la pregunta “¿Cómo te sentiste en la clase de hoy? ¿Crees que de esta manera podrás expresar realmente tus emociones?”

Presentación en power point

Cuaderno en blanco

Papel lustre y materiales de manualidades a gusto.

Lápices de colores.

Taller 3 – ORIENTACIÓN

Planificación Taller 3		
Docentes: Camila González y Francisca Lara		
Fecha:		
Asignatura: Orientación	Nivel: 4° Básico	Semestre: Primer semestre
Unidad didáctica: Unidad 2: Aplicar estrategias de resolución de conflictos y proponer acciones tendientes a la autosuperación		Tiempo: 1 hora pedagógica
Aspectos curriculares		
Eje: Relaciones interpersonales		
Objetivo de Aprendizaje: OA 07: Resolver conflictos entre pares en forma guiada, y aplicar estrategias diversas de resolución de problemas, tales como escuchar, describir los sentimientos del otro y buscar un acuerdo que satisfaga a ambas partes.		
Indicadores de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Identifican y describen conflictos en situaciones dadas (como juego en el patio, actividades no dirigidas, trabajo en grupo, turnos de baño, filas, entre otros) y postulan algunas causas posibles. • Aplican estrategias para la resolución de conflicto, incluyendo la identificación de alternativas de solución, la selección de una de éstas y la implementación de la alternativa seleccionada. • Reconocen verbalmente que los conflictos son parte de la vida diaria y que pueden resolverse. • Piden ayuda a un adulto o a un tercero en caso de necesitarlo para solucionar un conflicto. 		
Contenidos: Habilidad emocional		
Conceptos claves: Emociones, expresar.		
Secuencia didáctica	Recursos	
Objetivo de la clase: Identificar y resolver situaciones conflictivas de la vida cotidiana		
Inicio: Se inicia con un saludo y recordatorio de las reglas de clases.		

Luego se realiza actividad para la atención y concentración.	
<p>Desarrollo:</p> <p>La docente les pide a los y las estudiantes que observen la presentación en la cual hay ciertas situaciones e identifiquen cómo resolver situaciones de conflictos de la vida cotidiana</p> <p>Se pedirá la opinión de los estudiantes a pesar de ya saber las respuestas de la actividad, como reflexión sobre sus propias acciones y situaciones.</p>	<p>Computador</p> <p>Presentación en power point</p>
<p>Cierre:</p> <p>Para concluir la clase se les pedirá a los y las estudiantes reflexionar con la pregunta “¿Cómo te sentiste en la clase de hoy? ¿Te costó encontrar solución a alguna situación conflictiva?”</p>	

Taller 4 – LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Planificación Taller 4		
Docentes: Camila González y Francisca Lara		
Fecha:		
Asignatura: Lenguaje y Comunicación	Nivel: 4° Básico	Semestre: Primer semestre
<p>Unidad didáctica:</p> <p>Unidad 2: Desarrollar habilidades de comprensión lectora y comunicación oral en torno a poesía y narrativa</p>	Tiempo: 2 hora pedagógica	
Aspectos curriculares		
Eje: Escritura		
Objetivo de Aprendizaje:		
OA 14: Escribir cartas, instrucciones, afiches, reportes de una experiencia o noticias, entre otros, para lograr diferentes propósitos: usando un formato adecuado; transmitiendo el mensaje con claridad.		

Indicadores de evaluación:	
<ul style="list-style-type: none"> • Eligen un formato adecuado a su propósito. • Comunican observaciones sobre una experiencia usando un formato elegido por ellos. • Escriben todos los pasos necesarios para llevar a cabo un procedimiento. • Secuencian cronológicamente los procedimientos necesarios para llevar a cabo una tarea. • Incluyen diagramas o dibujos para complementar información, si es pertinente. 	
Contenidos: Habilidad Emocional	
Conceptos claves: Emociones, expresar, escritura, enojo.	
Secuencia didáctica	Recursos
Objetivo de la clase: Construir afiche a partir de las características del enojo y propias experiencias en pandemia.	
Inicio: Se inicia con un saludo y recordatorio de las reglas de clases. Se les presentará el siguiente video antes de comenzar con la actividad: https://www.youtube.com/watch?v=ql78y9viq9I&t=72s	Computador Presentación en Power point
Desarrollo: La docente les plante la siguiente actividad a sus estudiantes: En conjunto a modo curso con la profesora confeccionarán un afiche en la página Canva sobre el enojo y que acciones tomar para controlar el enojo. La información será sacada del video anteriormente mostrado y de las propias experiencias de los y las estudiantes.	
Cierre: Para concluir la clase se les pedirá a los y las estudiantes reflexionar con la pregunta “¿Has sentido mucho enojo en esta cuarentena? ¿Qué has hecho para controlar tus enojos?”	

Taller 5 – ORIENTACIÓN

Planificación Taller 5		
Docentes: Camila González y Francisca Lara		
Fecha:		
Asignatura: Orientación	Nivel: 4° Básico	Semestre: Segundo semestre
Unidad didáctica: Unidad 3: Reconocer y valorar el proceso de desarrollo afectivo y sexual que experimentan.		Tiempo: 1 hora pedagógica
Aspectos curriculares		
Eje: Crecimiento personal		
Objetivo de Aprendizaje: OA 02: Identificar y aceptar sus propias emociones y las de los demás y practicar estrategias personales de manejo emocional (por ejemplo, esperar un tiempo, escuchar al otro y considerar su impacto en los demás)		
Indicadores de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Describen las emociones que experimentan ante situaciones que los afectan negativa o positivamente. • Reconocen algunas manifestaciones físicas de las emociones. • Proponen diversas formas de expresar una misma emoción. • Distinguen entre formas apropiadas e inapropiadas de expresar emociones en una situación determinada. • Identifican de qué manera las diversas formas de expresar una emoción pueden impactar positiva o negativamente a otras personas, por medio de estrategias. • Usan estrategias para manejar sus emociones, como considerar las consecuencias de lo que harán, escuchar a otros, esperar un tiempo. 		
Contenidos: Habilidad emocional		
Conceptos claves: Emociones, expresar.		
Secuencia didáctica		Recursos

<p>Objetivo de la clase: Reconocer emociones a partir de situaciones de la vida cotidiana.</p>	
<p>Inicio:</p> <p>Se inicia con un saludo y recordatorio de las reglas de clases.</p> <p>Luego se realiza actividad para la atención y concentración.</p> <p>Para la actividad a realizar la docente proyectará un video sobre las emociones básicas.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=qBZSISGo4N1k</p>	
<p>Desarrollo:</p> <p>La docente proyectará el siguiente link en donde se realizará la actividad “Reconociendo emociones”.</p> <p>https://wordwall.net/es/resource/25729820</p> <p>Esta actividad consistirá en que se planteará una situación al estudiante y éste deberá identificar qué emoción corresponde a la situación dada</p> <p>Luego deberán dar su opinión de experiencia en esta pandemia con aquella emoción identificada.</p>	<p>Computador</p> <p>Presentación en power point</p>
<p>Cierre:</p> <p>Para concluir la clase se les pedirá a los y las estudiantes reflexionar con la pregunta “¿Fui la única persona que se sintió de esa manera?”, así se hará el ejercicio de empatizar con las demás personas.</p>	

Taller 6 – LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Planificación Taller 6		
Docentes: Camila González y Francisca Lara		
Fecha:		
Asignatura: Lenguaje y Comunicación	Nivel: 4° Básico	Semestre: Segundo semestre
Unidad didáctica: Unidad 3: Adquirir habilidades de lectura, escritura y comunicación oral para desarrollar una investigación	Tiempo: 2 hora pedagógica	
Aspectos curriculares		
Eje: Escritura		
Objetivo de Aprendizaje: OA 16: Planificar la escritura: estableciendo propósito y destinatario; generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia.		
Indicadores de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Explican sobre qué van a escribir. • Establecen el destinatario y el propósito de su texto. • Relatan a un compañero qué es lo que van a escribir. • Explican cómo encontraron la información que incluirán en sus textos. • Completan organizadores gráficos con la información que incluirán en sus textos. • Ordenan la información siguiendo un criterio establecido, como orden cronológico o temas y subtemas. 		
Contenidos: Habilidad Emocional		
Conceptos claves: Emociones, expresar, escritura.		
Secuencia didáctica	Recursos	
Objetivo de la clase: Construir una historia en base a las emociones básicas.		
Inicio: Se inicia con un saludo y recordatorio de las reglas de clases.		

<p>Luego se realiza actividad para activación de la atención y concentración.</p>	<p>Computador Presentación en power point Documento Word Google</p>
<p>Desarrollo:</p> <p>La docente les explica a sus estudiantes la siguiente actividad que aborda las emociones básicas:</p> <p>En conjunto como grupo curso van a crear una historia en un documento de Google (los y las estudiantes tendrán total acceso al Word), en base a un párrafo dado por la profesora y por turno cada estudiante inventara una parte de la historia y el siguiente debe seguir con la historia de manera congruente con lo anterior.</p> <p>Deberán escribir con letra a color según corresponda la situación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si la situación expresa alegría: Amarillo - Si la situación expresa rabia: Rojo - Si la situación expresa tristeza: Azul - Si la situación expresa miedo: Negro - Si la situación expresa calma: Verde - Si la situación expresa amor: Rosa 	
<p>Cierre:</p> <p>Para concluir la clase se les pedirá a los y las estudiantes reflexionar con la pregunta “¿Te fue difícil inventar parte de la historia? ¿Porqué?”</p>	

Taller 7 – ORIENTACIÓN

Planificación Taller 7		
Docentes: Camila González y Francisca Lara		
Fecha:		
Asignatura: Orientación	Nivel: 4° Básico	Semestre: Segundo semestre
Unidad didáctica: Unidad 4: Reconocer y valorar el proceso de desarrollo afectivo y sexual que experimentan		Tiempo: 1 hora pedagógica
Aspectos curriculares		

Eje: Relaciones interpersonales.**Objetivo de Aprendizaje:**

OA 06: Manifestar actitudes de solidaridad y respeto, que favorezcan la convivencia, como: actúen forma empática (poniéndose en el lugar del otro); utilizar un buen trato (por ejemplo, saludar, despedirse, pedir por favor); evitar y rechazar toda forma de violencia y discriminación ya sea por etnias, género, religión, nacionalidad, etc.; respetar el derecho de todos a expresar opiniones y pensar diferente; prestar ayuda especialmente a quien lo necesite; respetar el ambiente de aprendizaje.

Indicadores de evaluación:

- Comunican la manera en que se siente otra persona ante una situación determinada, por medio de la expresión verbal y corporal.
- Describen cómo se sentirían en una situación idéntica a la que se encuentra otra persona.
- Establecen normas para el buen trato y se esfuerzan por cumplirlas.
- Identifican situaciones de violencia que se dan a su alrededor.
- Diferencian distintos tipos de violencia.
- Proponen medidas para prevenir y formas de enfrentar las situaciones de violencia en el establecimiento.
- Se manifiestan críticamente ante situaciones en su entorno o en su curso en las que no se respetan las ideas diferentes.
- Identifican situaciones en las que no se ha cumplido el derecho de todos sus compañeros para expresarse y señalan formas de superar esa situación.
- Ofrecen ayuda a sus compañeros según sus habilidades.
- Demuestran preocupación por sus compañeros.
- Proponen formas de mejorar el ambiente de aprendizaje.

Contenidos: Habilidad emocional**Conceptos claves: Emociones, expresar, bullying.**

Secuencia didáctica	Recursos
Objetivo de la clase: Reflexionar y proponer soluciones sobre conflictos en la convivencia escolar	
Inicio: Se inicia con un saludo y recordatorio de las reglas de clases.	

Luego se realiza actividad para <u>la</u> activación de la atención y concentración.	
<p>Desarrollo:</p> <p>La docente hará presentación de power point sobre el “Bullying” a sus estudiantes, en el cual se mostrarán videos para hablar y reconocer conflictos que pueden existir en el ambiente escolar tanto presencial como on-line.</p> <p>Posteriormente se abrirá una brecha de conversación entre los y las estudiantes sobre lo recién visto y se generará un ambiente de recomendaciones para evitar conflictos en convivencia escolar.</p>	<p>Computador</p> <p>Presentación en power point</p>
<p>Cierre:</p> <p>Para concluir la clase se les pedirá a los y las estudiantes reflexionar con la pregunta “¿Cómo me siento al ayudar a evitar algún conflicto?”</p>	

Taller 8 – LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Planificación Taller 8		
Docentes: Camila González y Francisca Lara		
Fecha:		
Asignatura: Lenguaje y Comunicación	Nivel: 4° Básico	Semestre: Segundo semestre
Unidad didáctica:	Tiempo: 2 hora pedagógica	
Unidad 4: Leer textos narrativos variados y asistir a representación teatral		
Aspectos curriculares		
Eje: Comunicación oral		
Objetivo de Aprendizaje:		
OA 29: Caracterizar distintos personajes para desarrollar su lenguaje y autoestima, y aprender a trabajar en equipo.		
Indicadores de evaluación:		
<ul style="list-style-type: none"> Representan roles en improvisación. 		
Contenidos: Habilidad Emocional		

Conceptos claves: Emociones, expresar.	
Secuencia didáctica	Recursos
Objetivo de la clase: Reconocer y dramatizar emociones básicas.	
<p>Inicio:</p> <p>Se inicia con un saludo y recordatorio de las reglas de clases.</p> <p>Luego se realiza actividad para la atención y concentración.</p>	<p>Computador</p> <p>Presentación en power point</p>
<p>Desarrollo:</p> <p>La docente presenta un power point para introducir a la actividad de “Improvisa la emoción” y usará el siguiente link para su realización:</p> <p>https://wordwall.net/es/resource/25635481</p> <p>Esta actividad consiste en que un estudiante selecciona un número y se abrirá la caja que corresponde y dentro está escrita una emoción y deberá dramatizar alguna situación en la que se vea involucrada la emoción seleccionada.</p>	
<p>Cierre:</p> <p>Para concluir la clase se les pedirá a los y las estudiantes reflexionar con la pregunta “¿Te es difícil expresar emociones?”</p>	

CONCLUSIONES

En este último capítulo, se describirán las manifestaciones de las diferentes preguntas que se han planteado en un principio, así como algunas particularidades de esta tesis que no fueron descritas en capítulos anteriores por la conformación de los mismo, cuando hablamos de sustentar una tesis el reto principal son las aportaciones al estado del conocimiento, mismo que sería el cúmulo de la hipótesis planteada y que en este caso se justifica ampliamente, cualquier nueva información. Hallazgos y avances en rubros poco asequibles nos representan una nueva tendencia en los ámbitos de investigación.

Los hallazgos encontrados en la relación que existe entre la mayor prevalencia entre las dimensiones: comprensión, percepción, regulación y asimilación en cuanto a la inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto básico, en tiempos de pandemia, confinamiento y clases virtuales.

La hipótesis planteada en un inicio de la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, sin correlativas y una influye en la otra de manera muy directa, es decir los estudiantes cuyos manejos de percepción, asimilación, comprensión y regulación, en el propio manejo de emociones, les permite tener un aprovechamiento en cuanto al rendimiento académico y se ve reflejado en sus propias calificaciones y actitudes que adoptan en las clases virtuales.

En los hallazgos de la hipótesis en la línea de investigación son fundamentales las emociones y la manera en que las dimensiones hacen presencia en el manejo emotivo que tienen los estudiantes dentro del aula, donde se le da más énfasis al crecimiento académico que a las emociones que pueden experimentar, la prevalencia nos demuestra la vinculación

entre las dimensiones y la inteligencia emocional la cual nos dice que se mantiene una vinculación de manera directa.

La metodología de estudio cualitativa finalmente puede ser efectiva y a través de ella se puede lograr el objetivo de comprender cómo influyen las emociones a los estudiantes en su rendimiento académico. Dando un especial enfoque a la inteligencia emocional, como los estudiantes son capaces de manejar sus diferentes emociones ya sean positivas o negativas, a su vez se pudo obtener una visión de perspectiva docente y el manejo que tienen los profesores dentro del aula ante las distintas emociones de sus estudiantes. También se pudo proyectar la manera en que los docentes manejan estas situaciones dentro del aula y más en la actualidad debido que la pandemia nos hizo dar un salto al aula virtual en donde podemos apreciar las distintas posturas y emociones de los estudiantes y docentes y cuáles son sus formas de hacer que cada estudiante se sienta capaz de aprender.

En base a este objetivo principal obtuvimos la información requerida para dar énfasis que las emociones juegan un rol fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que cada emoción (negativa o positiva) lleva a los alumnos o alumnas a actuar de distintas formas al aprender nuevos contenidos en las asignaturas. Donde el docente tiene un rol fundamental.

Por consiguiente, podemos deducir que cada estudiante es diferente y que por ende no todos viven las mismas emociones al momento de adquirir nuevos conocimientos, pero que un docente con capacidad de liderar puede llegar a todos sus estudiantes y lograr un aprendizaje significativo en cada uno de ellos.

Se puede decir que los docentes y estudiantes distinguen distintas cualidades o características que afectan e influyen en las emociones. Recalcando lo fundamental que es un docente que sepa llegar a todos sus estudiantes, conocerlos e interesarse por ellos (as).

En cuanto al Ministerio de Educación, la importancia de la Inteligencia emocional dentro del aula. Podemos mencionar que los docentes no se sienten satisfechos con las propuestas del ministerio de educación, donde se hace énfasis en la falta de tiempo e información que se les da a los docentes para unir las emociones con un mejor aprendizaje.

Existe un sistema educacional donde no hay importancia por los estudiantes y sus emociones o vivencias, si no lo que importa para el sistema son los resultados y se convierten en un factor estandarizado para el sistema. Esto quiere decir que no se puede entregar un tiempo de calidad de parte de los docentes para conversar sobre las vivencias de cada uno, cómo enfrentan cada situación al aprender en distintos episodios, ya sea presencial u on-line y cómo poder mejorar para que se sientan motivados en el aprendizaje. En muchos de los casos se deben aplicar horas no lectivas por la falta de interés y tiempo que le entrega el sistema a esta temática.

En respuesta a otro de nuestros objetivos específicos, indagar si se encuentran vinculadas entre sí: la confianza, grado de proximidad entre alumnos entre sí y / o alumnos profesor, el reforzamiento de contenidos, participación de los alumnos en clases considerando sus gustos y preferencias con el factor emocional, para instar a utilizar nuevos modelos metodológicos. Se puede mencionar que cada uno de estos conceptos tienen un vínculo estrecho. Donde se enfatiza lo importante que es para los estudiantes la confianza que se genera con un docente y la confusión que puede provocar en ellos (as) el cambio

constante de sus profesores (as). Con esto se concluye que el lazo que los estudiantes forman con su profesor o profesora es importante cuando el estudiante está adquiriendo contenidos. Un profesor que demuestra sus conocimientos, sus habilidades comunicativas y sus distintas cualidades tales como: motivación por lo que enseña, interés en los gustos de sus estudiantes, interés en el proceso de aprendizaje que se encuentran ellos o ella. Es capaz de lograr en los estudiantes motivación por el tema incluso en los momentos en que se genere frustración u otra emoción por la que pase el alumno (a).

Debemos especificar que tanto las emociones positivas como negativas tienen un fuerte impacto en las acciones que demuestran los estudiantes en su proceso de aprendizaje, por ejemplo, la motivación implica interés y entusiasmo en seguir aprendiendo, pero también en el logro de objetivos. Por otro lado, tenemos las emociones negativas que se generan dentro del aula y que traen consecuencias. La baja autoestima hace creer al estudiante que no puede aprender, por ende, se rinde y prefiere no volver a intentarlo, además algunos de los estudiantes suelen presentar poca tolerancia a la frustración lo que provoca poco interés en aprender. Por esto, es importante para los docentes despertar interés o curiosidad en los estudiantes a través de distintos métodos como el aprendizaje por descubrimiento.

Los docentes son capaces de manejar las emociones ya sea positivas o negativas de los estudiantes, donde se puede dar a conocer que es un factor fundamental para lograr un ambiente propicio en el aula. Por lo tanto, se enfatiza que siempre debe existir un reforzamiento positivo, incluso cuando un estudiante demuestra muchas equivocaciones el docente debe ser capaz de resaltar lo bueno de su estudiante para generar una motivación en este. Por otro lado, uno de los puntos más importantes se vuelve a presentar: el interés y el conocer a los estudiantes. Cuando el docente se preocupa del estudiante, de encontrar la

motivación de aprender a través de conversaciones donde expresen los beneficios que tiene aprender o a través de los propios objetivos o metas que presenten los alumnos (as) y lo que pueden lograr adquiriendo nuevos aprendizajes puede generar múltiples intereses en seguir aprendiendo. Además de siempre recalcar el respeto que se debe generar en el aula ya sea presencial o aula virtual, entre estudiantes, del docente al estudiante y viceversa.

Esta conclusión, abre puertas a diferentes preguntas relacionadas con el presente trabajo investigativo. Entre ellas y a modo de ejemplo, qué propuestas puede crear el ministerio de educación para mejorar la relación de emoción-aprendizaje, y de qué forma los docentes pueden sentirse capacitados para manejarlo. Esta problemática, entre otras, deberá ser objeto de nuevas investigaciones, pero evidentemente habla de un problema presente en el sistema educacional de Chile. Se espera que, en un futuro sin un estado actual de pandemia, donde se generaron limitaciones, como visitas presenciales en la investigación o falta de tiempo de calidad con las personas a investigar, se puedan lograr investigaciones profundas sobre todas las problemáticas que esta temática puede generar.

Proyecciones de la Investigación

Con esta investigación se espera contribuir no solo al sistema educativo chileno, sino que también busca contribuir a la exploración de varios elementos, consecuencias y efectos que produce el factor emocional en el aprendizaje de los estudiantes, ya que abarca un sin fin de ventajas y desventajas, que como sistema educativo debe considerar para un ambiente propicio de aprendizaje significativo en la diversidad de estudiantes inmersos en una educación donde su priorización está basada única y exclusivamente en calificaciones

estandarizadas, olvidando que los estudiantes antes de ser un conjunto de números mecanizados, son personas únicas con sentimientos y necesidades a satisfacer.

Como futuros docentes, nuestra misión no es buscar una inmediata solución, pero estamos conscientes que queremos cambios, así como el mundo globalizado va adquiriendo frecuentes cambios durante los años a medida que cada generación que habita es distinta, cada individuo es distinto; también debería considerar la educación como un concepto que vive en constante cambio a través del tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad. (2020). Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico. *UCV - HACER: Revista de Investigación y cultura*, 55-64.
- Abrams (Dirección). (2009). *Star Trek* [Película].
- Ahn. (2005). Childcare teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, 175 (1), 49-61.
- Ahn y Stifter. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education & Development*, 17 (2), 253-270.
- Angulló. Filella. García. López & Bisquerra. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aubert. Flecha. García. Flecha y Racionero. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aultman. Schutz y Williams-Johnson. (2009). *Educational Psychology Perspectives on Teachers' Emotions*. En P. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives*. London: Springer.
- Berrocal Fernández & Pacheco Extremera. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Madrid: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP.
- Bisquerra. (2020). *Rafael Bisquerra - Educación Emocional*. Obtenido de Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar: <https://www.rafaelbisquerra.com/inteligencia-emocional/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer/>
- Boix. (2007). *Educación para ser feliz, Una propuesta de educación emocional*. Barcelona: Ceac.
- Bradberry & Greaves. (2009). *Inteligencia Emocional 2.0*. San Diego, California: TalentSmart.
- Bullough. (2009). *Seeking Eudaimonia: The Emotions in Learning to Teach and to Mentor*. En P. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp. 33-54). London: Springer.
- Céspedes. (2010). *El estrés en los niños y los adolescentes*. Santiago, Chile: Vergara.
- Darwin. (1873). *The expression of emotions in animals and man*. N.Y.: Appleton. Traducción al castellano en Madrid: Alianza.

- Day & Quig. (2009). *Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness*. En P. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp. 15-32). Londres: Springer.
- de la Cueva y Montero. (2014a). *romover las competencias emocionales en la Educación Infantil: lo que las profesoras dicen*. En A. Acosta, J L. Megías y J. Lupiáñez (Eds), *Avances en el estudio de la motivación y de la emoción*, (pp. 84-90). Granada: Universidad de Granada.
- de la Cueva y Montero. (2014b). *Promoviendo las competencias emocionales en la escuela: la creación de la relación*. Obtenido de Conference Proceedings CIMIE14 by AMIElicenciado bajo Creative Commons 4.0 International License.: <http://amieedu.org/actascimie14/?cat=20>.
- de la Cueva y Montero. (2015). El desarrollo de las competencias emocionales en la educación infantil: una mirada fenomenológica a la formación de las profesoras. En *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, (págs. 11 (2), 93-98). Obtenido de Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 1 (2), 93-98.: http://www.uam.es/otros/ptceh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- de la Cueva y Montero. (2015). *El desarrollo de las competencias emocionales en la educación infantil: una mirada fenomenológica a la formación de las profesoras*. Obtenido de Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano.
- de la Cueva y Montero. (2015). El desarrollo de las competencias emocionales en la educación infantil: una mirada fenomenológica a la formación de las profesoras. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11, 93-98.
- de la Cueva. Callejas y Montero. (2014). *romoting Emotional Competence in Preschool Children, II. A Look on Teacher's practices. Annual Meeting of the Jean Piaget Society*. San Francisco, CA, EEUU.
- Denham. (2007). Dealing With Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships. *Cognition Brain, Behavior*, 1-48.
- Domínguez & Merino. (2018). *Big Five Inventory en Universitarios Peruanos*. Perú: Universidad de San Martín de Porres.
- Extremera. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. España: Universidad de Málaga.
- Fernández-Abascal. Jiménez & Martín. (2003). *Emoción y Motivación. La adaptación humana, vol I*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Frede. (1996). *Racionalidad en el pensamiento griego*. Oxford University Press.
- Gallego-Gil & Gallego-Alarcón. (2006). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

- García. (2005). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. Algunas evidencias encontradas en el "mundo de la vida" de las organizaciones escolares". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 578-585.
- Gardner. (1983). *Educación para todos*.
- Gardner. (2000). *Las múltiples inteligencias*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Goleman & Boyatzis. (2002). *Primal Leadership: Realizing The Power Of Emotional Intelligence*. Boston: Mass: Harvard Business School Press.
- Goleman. (1996). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman. (1998). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gross & Thompson. (2007). *Emotion Regulation. Conceptual Foundations*. En j. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Hyson. (2004). *The emotional development of young children. Building an emotional centered curriculum*. New York: NY: Theachers College Press.
- Konstan. (2006). *The emotions of the Ancient Greeks*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kuhn. (1994). *¿Qué son las revoluciones científicas?* Barcelona: Altaya.
- Larrotta-Castillo. (2020). Pérdida, Duelo y Salud Mental en Tiempos de Pandemia. *Científicos generados a partir de XML-JATS4R por redalyc.org*, 1-2.
- López-Goñi y Goñi. (2012). Competencias emocionales en los currículos de formación inicial de los docentes. *Revista Educación*, 357, 467-489.
- Marchesi. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, Emociones y Valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- McLeod. (2012). *LA zona de desarrollo y andamios próximos*. Obtenido de Simply Psychology: <https://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html>
- MINEDUC. (2016). *Bases Curriculares*.
- Montes de Oca. R. (1995). *Desarrollo de la Autoestima del Estudiante de Educación Diversificada, desde la Perspectiva de la Educación Humanística*. San Pedro: UCR.
- Morales & Acosta. (2021). La inteligencia Emocional en Infantes. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 122-128.
- Morris. (2010). *Emotionally Competent Caregiving: Relations among Teacher-Child Interaction Patterns, Teacher's Beliefs about Emotions, and Children's Emotional competence*. . Fairfax: VA: UMI dissertation publishing.

- Oplatka. (2009). *Emotion Management and Display in Teaching: Some Ethical and Moral Considerations in the Era of Marketization and Commercialization*. En P. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp.55-72). London: Springer .
- Palomera. Fernández-Berrocal y Brackett. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 437-454.
- Palomera. Gil-Olarte y Brackett. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 34,687-703.
- Paniagua & Palacios. (2008). *Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Pena & Extremera. (2012). *Inteligencia Emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de bournout e ilusión por el trabajo*. engagement.
- Platón citado en Goleman. (1996). *Inteligencia Emocional*.
- Racionero, A. F. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Sampieri. (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*. México: Interamericana editoriales S.A. de C.V.
- Shapiro. (1997). *Inteligencia Emocional de los Niños*. México: Vergara Editor, S.A.
- Smith. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Sordo. (2017). *Educar para sentir, sentir para educar*. Santiago: Editorial Planeta.
- Sutton y Wheatley. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Thorndike. (1920). Intelligence and its uses. *Revista de Harper*, 140, 227-235.
- Vygotski. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zembylas. (2007). *Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355- 367.

ANEXOS

Taller 1

"Nube de emociones"

Objetivo: Identificar y comunicar cualidades propias y de los demás a través de una nube de palabras.

Estimados Estudiantes, Padres y Apoderados:

Junto con saludar, adjunto la actividad que trabajaremos el día _____.

Objetivo: Identificar y comunicar cualidades propias y de los demás a través de una nube de palabras.

* Instrucciones:

- 1.- Leer y observar con detención la presentación.
- 2.- Participar de forma activa en la acogida.

Cariños.

Profesoras Camila González y Francisca Lara

Vamos a activar nuestra atención y concentración mediante este siguiente juego:

Encuentra el repetido



Para comenzar...

¿Cuáles son tus cualidades positivas?

¿Y las negativas?

¿Qué ha cambiado en ti la cuarentena?



Actividad

- Escribe en el chat cualidades positivas y negativas de ti y lo pasaremos a una nube de palabras en la plataforma "wordclouds", tal cual como se ve en el ejemplo.

Ejemplo:



Nuestra nube de palabras:



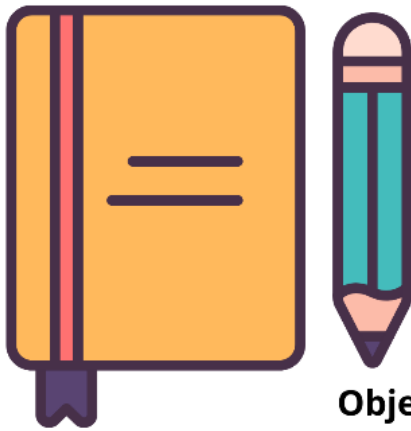
Reflexionar:

¿Cómo te sentiste con la clase de hoy?

¿Qué habilidades trabajamos hoy?



Taller 2



"Diario de las emociones"

Objetivo: Diseñar y confeccionar diario de emociones para reforzar habilidades emocionales.

Estimados Estudiantes, Padres y Apoderados:

Junto con saludar, adjunto la actividad que trabajaremos el día _____.

Objetivo: Diseñar y confeccionar diario de emociones para reforzar habilidades emocionales.

* Instrucciones:

- 1.- Leer y observar con detención la presentación.
- 2.- Participar de forma activa en la acogida.

Cariños.

Profesoras Camila González y Francisca Lara



*Vamos a activar
nuestra atención
y concentración
Encontrando las*

10

DIFERENCIAS



Actividad



Para la siguiente actividad ocuparemos:

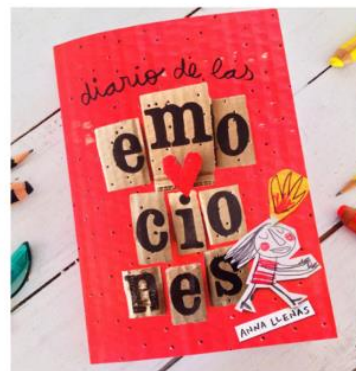
- Papel lustre
- Cuaderno en blanco
- Lapices de colores
- Materiales varios

Confección de "Diario de emociones"

Deberán diseñar y confeccionar un diario en el cual anotarán cada vez que sientan intensamente alguna de las 6 emociones básicas (alegría, rabia, tristeza, miedo, calma y amor) y deberán escribir con color según la emoción que sientan:

- Si la situación es de alegría: **Amarillo**
- Si la situación es de rabia: **Rojo**
- Si la situación es de tristeza: **Azul**
- Si la situación es de miedo: **Negro**
- Si la situación es de calma: **Verde**
- Si la situación es de amor: **Rosa**

Puedes hacer la portada de tu diario como a ti te guste más.



Ejemplo

Reflexionar:

**¿Cómo te sentiste con la clase de hoy?
¿Crees que de esta manera podrás
expresar realmente tus emociones?**



Taller 3:

“

**Situaciones
conflictivas**

Objetivo: Identificar y resolver situaciones conflictivas de la vida cotidiana.

”

Estimados Estudiantes, Padres y Apoderados:

Junto con saludar, adjunto la actividad que trabajaremos el día _____.

Objetivo: Identificar y resolver situaciones conflictivas de la vida cotidiana.

* Instrucciones:

- 1.- Leer y observar con detención la presentación.
- 2.- Participar de forma activa en la acogida.

Cariños.

Profesoras Camila González y Francisca Lara

Vamos a activar nuestra atención y concentración mediante este siguiente juego: encuentra las 7 diferencias.



Actividad

A continuación verás situaciones de conflicto en las cuales deberás proponer una posible solución del problema:

Si encuentras un
perrito herido
¿Qué harías?



Si ves a una
anciana que
no puede
cruzar la calle
¿Qué harías?

Si dos de tus amigos
se están peleando
¿Qué harías?



Si llegas al
supermercado y ves
que no traes el dinero
¿Qué harías?



Si encuentras a una
niña que está perdida
¿Qué harías?



Te gustaría jugar con el
juguete de tu amigo/a
¿Qué harías?



Tuviste una pesadilla
y tienes miedo
¿Qué harías?



Te han invitado a una
fiesta de disfraces
pero no tienes disfraz
¿Qué harías?



Te enteras que tu
amigo está enfermo
¿Qué harías?



Has estudiado para
una prueba pero
has reprobado
¿Qué harías?



Reflexionar:

¿Cómo te sentiste con la clase de hoy?
¿Te costó encontrar solución a alguna
situación conflictiva?"




Taller 4

- **Video:**






- *Ejemplo afiche:*



"EL ENOJO"

¿QUÉ PUEDE PROVOCAR MI ENOJO?


- El miedo.
- Algo que no les gusta.
- No conseguir lo que quieren.
- El fracaso.
- La sensación de frustración.
- El sueño o cansancio.





¿CÓMO LO EXPRESAMOS?

«ESTO ME SACA DE QUICIO».
 «NO PUEDO MÁS».
 «ESTO ME SUPERA».

Para calmar nuestro enojo solo hay que inhalar y expirar





Taller 5:

"Reconociendo emociones"

“ ”

Objetivo: Reconocer emociones a partir de situaciones de la vida cotidiana.

Vamos a activar nuestra atención y concentración mediante este siguiente juego: encuentra las 7 diferencias.



Veamos el siguiente video sobre las 6 emociones básicas



Ahora vamos al siguiente link para realizar la actividad "Reconociendo emociones":

<https://wordwall.net/es/resource/25729820>

Reflexionar:

¿Cómo te sentiste con la clase de hoy?
¿Qué emociones trabajamos hoy?



- *Juego:*



0:28

✓ 0

Un niño se sacó un 7.0 en Matemáticas ¿Cómo se siente?

A **Triste**

B **Alegre**

C **Enojado**

Puntuación x2

50:50

Tiempo extra

1 de 11

≡ 🔊 🔍

Taller 6:



"Sigamos la historia"

Objetivo: Construir una historia en base a las emociones básicas.



Estimados Estudiantes, Padres y Apoderados:

Junto con saludar, adjunto la actividad que trabajaremos el día _____.

Objetivo: Construir una historia en base a las emociones básicas.

* Instrucciones:

- 1.- Leer y observar con detención la presentación.
- 2.- Participar de forma activa en la acogida.

Cariños.

Profesoras Camila González y Francisca Lara

Vamos a activar nuestra atención y concentración mediante este siguiente juego: encuentra las 7 diferencias.



Actividad

En un documento de word de Google todos y todas en conjunto crearemos una historia sobre "Un día de Sara", donde cada uno de sus compañeros/as escribira un suceso y ojo que debe ser una historia congruente.

Deberán escribir con letra a color según corresponda la situación:

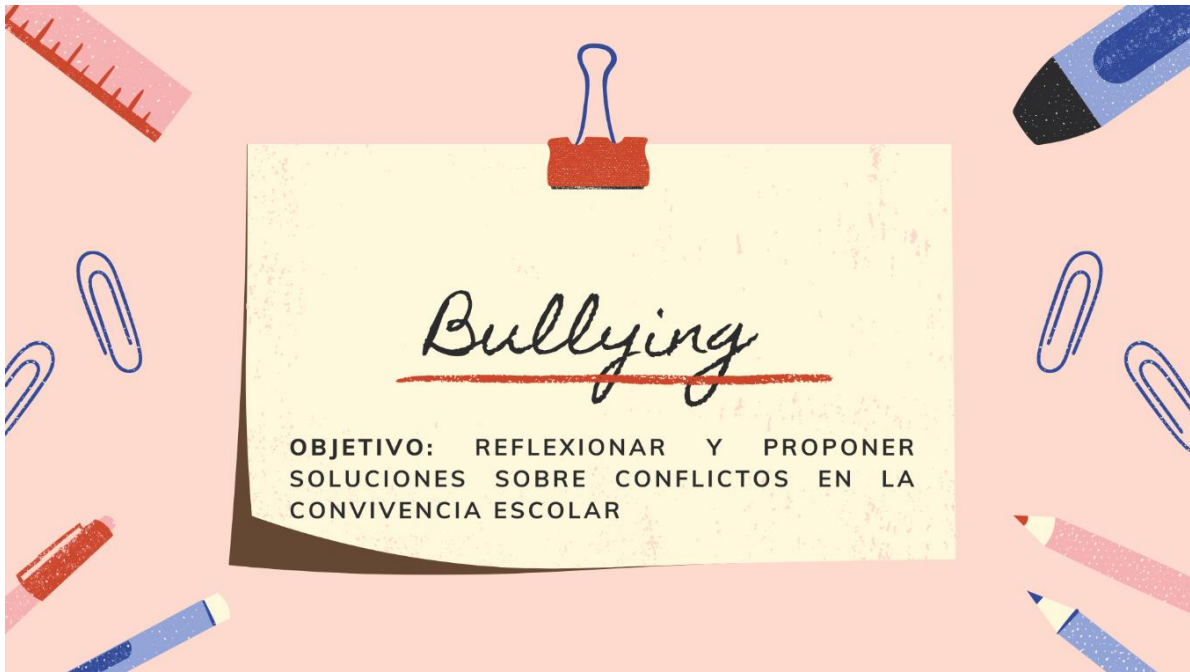
- Si la situación expresa alegría: **Amarillo**
- Si la situación expresa rabia: **Rojo**
- Si la situación expresa tristeza: **Azul**
- Si la situación expresa miedo: **Negro**
- Si la situación expresa calma: **Verde**
- Si la situación expresa amor: **Rosa**

Reflexionar:

¿Te fue difícil inventar parte de la historia? ¿Porqué?




Taller 7:



Para comenzar...




OBSERVA ATENTAMENTE EL SIGUIENTE VIDEO



Según este video, ¿Qué es el bullying?

SI NO PUEDES VER EL VIDEO, ACEDE A ESTE LINK:
<https://www.youtube.com/watch?v=s4QoJxBINqI>



Tipos de bullying.

La IX Encuesta Nacional de la Juventud mostró que un 25% de los y las jóvenes han sufrido algún tipo de violencia física o psicológica, específicamente en su lugar de estudios. (Chile)



Psicológico




Físico



Cyber-bullying

¿Los distingues?





Físico

Es el tipo de acoso más común, especialmente entre chicos. Incluye golpes, empujones e incluso palizas entre uno o varios agresores contra una sola víctima. En ocasiones, se produce también el robo o daño intencionado de las pertenencias de las víctimas.

Psicológico

En este caso existe una persecución, intimidación, tiranía, chantaje, manipulación y amenazas al otro. Son acciones que dañan la autoestima de la víctima y fomentan su sensación de temor, con el problema añadido que son las más difíciles de detectar por parte de profesores o padres porque son formas de acoso o exclusión que se llevan a cabo a espaldas de cualquier persona que pueda advertir la situación.

Cyber-bullying

El ciberacoso, también denominado acoso virtual, es el uso de medios digitales para molestar o acosar a una persona o grupo de personas mediante ataques personales, divulgación de información confidencial o falsa entre otros medios.

Consejos.

¿Qué hago si veo que le hace bullying a otra persona?

Puede que tu no seas el objetivo del bullying, pero eso no significa que no puedas hacer algo al respecto. Si ves a alguien siendo intimidado por otra persona, alza tu voz y ayúdalo a sentirse seguro.

- **Habla con la persona que sufre el bullying.** Pregunta qué puedes hacer para ayudarlo. A veces solo pasar tiempo con él/ella entre clases o antes o después de la escuela puede ayudarlo.
- **Escucha sin sacar conclusiones.** La persona que sufre de bullying puede estar muy sensible sobre lo que le pasa y con miedo de hablar sobre ello. Puede sentirse sin poder e incapaz de escapar el bullying.
- **Enfrenta al bullying.** No tienes que hacerlo frente a frente -puedes enviarles un mensaje y decirles que lo que hacen está mal y lastima a otras personas. A veces, algunas personas deben escuchar un "ey, eso no está bien" para hacerlos pensar dos veces sobre sus palabras y acciones.

Recurrir al adulto.

- **Habla con un adulto en quien confíes.** Si el bullying sucede dentro de la escuela, habla con un maestro, director, administrador o consejero. Y sin importar el dónde, habla con un adulto en quien confíes. Si tu no eres la víctima trata de involucrar a la persona afectada por el bullying. Puede que tenga miedo de contar lo que le pasa y tu ánimo o estímulo los puede ayudar.



Y recuerda...

Sea que pase en la escuela o en cualquier otro lado, el bullying es malo para todos. A veces el defender a alguien es más fácil que defenderte a ti mismo. Requiere mucho coraje el plantarse contra el bullying, pero otros pueden unirse a ti si hablas contra ello. Si le enseñas a otra persona lo que sabes sobre estas cosas, podrías llegar a cambiar el modo que tratan a otras personas.



Taller 8:

“Improvisa la emoción”

Objetivo: Reconocer y dramatizar emociones básicas.



Vamos a activar nuestra atención y concentración mediante este siguiente juego: encuentra las 7 diferencias.

Actividad

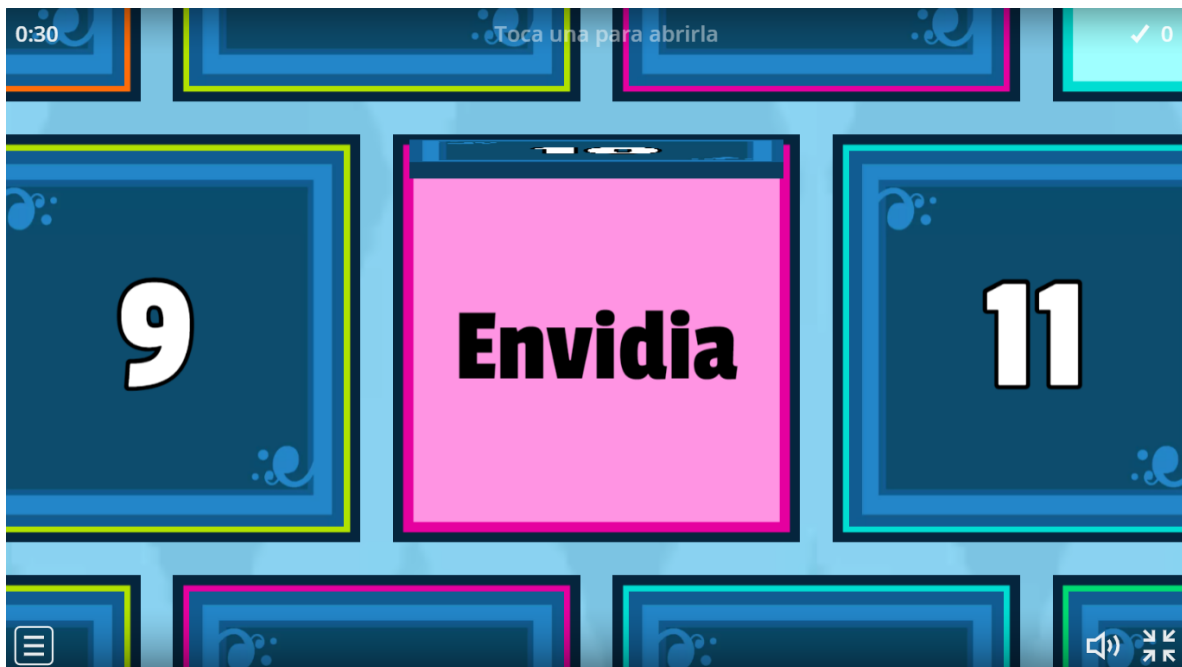
Vamos a ir al siguiente link en el cual vamos a jugar a actuar una situación dependiendo de la emoción que te toque.

<https://wordwall.net/es/resource/25635481>

Reflexionar:

¿Cómo te sentiste con la clase de hoy?
¿Te es difícil expresar emociones?





0:30 Toca una para abrirla ✓ 0

1	2	3	4	Miedo	6	7
8	9	Envidia	11	12	13	
14	15	16	17	18	19	20

☰ 🔊 🔍