

**UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
POSTGRADOS EDUCACIÓN**

**Las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y liderazgo en doce
estudiantes de tercer año de enseñanza básica, de la escuela Arturo Prat, Puente
Alto, 2018.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

Alumnas:

Clavería Albornoz Patricia

Córdova Rodríguez Susana

Profesor Guía Dr. Christian Libeer Brouckaert

2018

Dedicatoria

Esta investigación la dedicamos a los niños que son alma y vida para cada persona que se conectan realmente con ellos...

Los niños son la luz que trazan el destino de un verdadero docente...

“Nombrador de mil nombres, hacedor de sentido, transformador del mundo...

Tus padres y los padres de tus padres se continúan en ti...

No eres un bólido que cae, sino una brillante saeta que vuela hacia los cielos...

Eres el sentido del mundo y cuando aclaras tu sentido iluminas la tierra...

No cumplirás con tu misión, sino pones tu fuerza en vencer el dolor y el sufrimiento en aquellos que te rodean...

Y si logras que ellos, a su vez, emprendan la tarea de humanizar al mundo abrirás su destino hacia una vida nueva...”

Silo, Obras completas, Humanizar la tierra (1993)

Agradecimientos

Queremos agradecer...

A los doce niños de tercero básico que participaron de los talleres y su aprendizaje...

A los padres y/o apoderados, en especial a cada madre que se atrevió a abrir su corazón y permitirnos conocer la vida íntima de ellas y sus hijos...

A los cuatro profesores que tuvieron la disposición de hacerse el tiempo para ser parte de esta investigación...

A la profesora Jefe por su apertura e interés en la temática como también emotivamente con sus niños...

Al director de la escuela Arturo Prat, por la confianza depositada en este trabajo y creer que era un aporte para su colegio...

A toda persona que ayudó anónimamente y desinteresadamente como los profesionales expertos que aprobaron los instrumentos y técnicas...

A todos aquellos docentes que se animaron a revisar nuestra tesis y nos animaron a continuar...

A nuestros hijos que nos alentaron permanentemente a continuar...

Índice

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	4
1.1. Antecedentes.....	4
1.1.1. La reforma universitaria	6
1.1.2. Políticas públicas en materia de educación emocional.....	11
1.1.3. Normativa vigente:.....	15
1.2. Formulación	16
1.3. Justificación e importancia de la investigación	16
1.4. Preguntas de investigación.....	21
1.5. Objetivo general.....	21
1.6. Objetivos específicos	22
1.6.1. Objetivo específico 1.....	22
1.6.2. Objetivo específico 2.....	22
1.6.3. Objetivo específico 3.....	22
1.6.4. Objetivo específico 4.....	22
1.6.5. Objetivo específico 5.....	22
1.6.6. Objetivo específico 6.....	23
Síntesis del capítulo.....	23

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	27
2.1. Teorías vinculadas con la unidad de análisis.....	28
2.2. Conceptos asociados a la investigación.....	30
2.2.1. Educación.....	30
2.2.2. Emoción.....	31
2.2.3. Educación emocional.....	32
2.2.4. Competencias emocionales.....	33
2.2.5. Infancia.....	35
2.2.6. Objeto de estudio.....	36
2.2.7. Unidad de análisis.....	36
2.3. Contexto de la Escuela	37
2.3.1. Historia Comunidad Pratiana.....	37
2.3.2. Misión comunidad Pratiana.....	38
2.3.3. Visión comunidad Pratiana	39
2.3.4. Principios trazadores	39
2.3.5. Valores que propone la escuela	40
2.3.6. Características de la escuela	40
2.3.7. Lineamientos para el desarrollo de la unidad educativa	42
2.3.7.1. Área Formativa:	42
2.3.7.2. Área de Aprendizaje.....	43
2.3.8. Ubicación Geográfica.....	45
2.3.9. Beneficiarios	45
2.3.10. Organigrama Institucional.....	46
Síntesis del Capítulo	48

CAPÍTULO III. MARCO METODOLOGICO	51
3.1. Paradigma de base.....	53
3.1.1. Caracterización del tipo de diseño a emplear.....	56
3.2. Universo, población de referencia y muestra bajo estudio.....	60
3.2.1. Caracterización de las categorías de interés para el análisis interpretativo.....	62
3.2.1.1. Formas de enfrentar emociones (FEE).....	63
3.2.1.1.1. Identifican las emociones.....	63
3.2.1.1.2. Sienten las emociones.....	63
3.2.1.1.3. Comunican las emociones.....	64
3.2.1.1.4. Comparten las emociones.....	64
3.2.1.1.5. Regulan las emociones.....	65
3.2.1.2. Conocimiento de su mundo emocional (CME).....	65
3.2.1.2.1. Comprensión de la afectividad.....	65
3.2.1.2.2. Comprensión del Buen trato.....	66
3.2.1.2.3. Comprensión de la Comunicación.....	66
3.2.1.2.4. Comprensión de Liderazgo.....	67
3.3. Modelo de análisis que integra y asocia las categorías (a priori) de interés para el análisis interpretativo.....	67
3.3.1. Técnicas e Instrumentos.....	69
3.3.1.1. Observación.....	71
3.3.1.2. Entrevista.....	77
3.3.1.3. Encuesta Social.....	83
3.3.2. Validación de juicios de expertos.....	86
3.3.3. Instrumento Grabación de registro audiovisual.....	87
3.4. Plan de análisis de los datos.....	88
3.5. Descripción del trabajo de campo o terreno.....	89
3.6. Carta Gantt.....	91
Síntesis del Capítulo	92

CAPÍTULO IV. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	93
4.1. Referencia	93
4.1.1. Muestra de estudio	93
4.1.2. Categorías a Priori.....	94
4.2. Resultados de técnicas e instrumentos	94
4.2.1. Análisis de primera etapa de diagnóstico	95
4.2.2. Análisis de la segunda etapa de capacitación	99
4.2.3. Análisis de la tercera etapa de evaluación de post-intervención	102
4.2.3.1. Técnica entrevista a docentes	103
4.2.3.2. Técnica entrevista a padres y/o apoderados	106
4.2.3.3. Técnica Rúbrica de observación.....	109
4.2.3.4. Técnica Rúbrica de Encuesta social	113
Síntesis del Capítulo	127

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	128
5.1. Conclusiones Generales	128
5.2. Conclusiones desde la pregunta problema	130
5.3. Conclusiones desde los objetivos	130
5.3.1. Objetivo específico-1: Diagnosticar las competencias emocionales, en aula, de los estudiantes en la interacción entre ellos.	130
5.3.2. Objetivo específico-2: Diagnosticar las competencias emocionales de los estudiantes, en aula, en la interacción con sus cuatro docentes.	131
5.3.3. Objetivo específico-3: Reconocer durante la implementación de los talleres, en doce estudiantes, la manifestación de las competencias emocionales en expresiones afectivas, en buen trato, en comunicación y en liderazgo.	131
5.3.4. Objetivo-4: Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención, en aula, en doce estudiantes en la interacción con sus pares.	134
5.3.5. Objetivo-5: Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención, en aula, en doce estudiantes en la interacción con sus cuatro docentes.	135
5.3.6. Objetivo-6: Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención, en doce estudiantes según la percepción de sus padres y/o apoderados.	137
5.4. Otras conclusiones.	139
5.4.1. Interrogante N°1:	139
5.4.2. Interrogante N°2:	140
5.4.3. Interrogante N°3:	140
5.4.4. Interrogante N°4:	141
5.5. Conclusión relacionada desde lo teórico.	141
5.6. Conclusión relacionada desde las políticas públicas (Mineduc, s/f).	145
5.7. Conclusión relacionada desde la Institución.	145
5.8. Conclusiones desde las limitaciones.	146
5.9. Conclusión desde las proyecciones.....	147
5.10. Reflexiones finales.....	148
BIBLIOGRAFÍA.....	149
Libros y Revistas	149
Sitios de Internet	149

Resumen

Esta investigación procuró realizar una propuesta de intervención en las situaciones complejas de aula, que vivenciaron los estudiantes y docentes en relación con el manejo de las competencias emocionales. El proceso de la investigación fue de diseño mixto, paradigma cualitativo interpretativo, constó de tres etapas: diagnóstico, capacitación y evaluación post-intervención realizada a la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) de la escuela Arturo Prat, comuna Puente Alto. Se utilizaron las técnicas de entrevistas, pautas de observación, rubrica de observación, encuesta social e instrumento de registro audiovisual. Contempló el análisis de discurso de los resultados obtenidos por las categorías a priori: formas de enfrentar las emociones (FEE) y conocimiento del mundo emocional (CME), que correspondieron a la primera capacidad de “estar abierto al mundo emocional” (AME). Los resultados reconocieron la importancia de la educación emocional en los estudiantes, como una herramienta integral en la educación del cuerpo, mente y alma. Las conclusiones demostraron la importancia del mundo emocional en educación.

Palabras claves: competencia emocional, emoción, afectividad, talleres experienciales, enseñanza básica.

Summary

This research sought to make a proposal for intervention in complex classroom situations, which students and teachers experienced in relation to the management of emotional competencies. The research process was of mixed design, qualitative interpretive paradigm, consisted of three stages: diagnosis, training and post-intervention evaluation made to the unit of analysis (twelve children of third grade) of the Arturo Prat school, Puente Alto district. The interview techniques, observation guidelines, observation rubric, social survey and audiovisual record instrument were used. He looked at the discourse analysis of the results obtained by the a priori categories: Ways of Facing Emotions (FEE) and Knowledge of his Emotional World (CME), which corresponded to the first ability to be Open to the Emotional World (AME). The results recognized the importance of emotional education in students, as an integral tool in the education of the body, mind and soul. The conclusions demonstrated the importance of the emotional world in education.

Keywords: emotional competence, emotion, affectivity, experiential workshops, basic education.

Introducción

¿Qué son las emociones? Juan Casassus, señala al respecto:

“...las emociones contienen tres elementos, a saber:..1) Son energía: es una vibración de energía en el cuerpo, si prestamos atención a los que nos ocurre, notaremos que hay una emoción (o varias emociones) que están presentes, 2) Emergen en la relación: el mundo surge de una relación emocional entre yo y el mundo y 3) Contienen información: su cualidad es que contiene información acerca del mundo, pero principalmente, se trata de una información acerca de nosotros...” (Casassus, 2015).

Las interrogantes que motivaron a las investigadoras al inicio de esta tesis fueron las siguientes: ¿Con qué emociones el niño comienza su jornada escolar? ¿Cómo esto afecta en la relación con sus pares y docentes? ¿Con qué emociones el docente ingresa al aula para relacionarse con sus estudiantes?

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo realizar una propuesta de intervención en las situaciones complejas de aula que experimentan los niños (as) y docentes, con conductas relacionadas con el escaso conocimiento y manejo de sus emociones. Es por esto que el título de la investigación es: “Las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y liderazgo en doce niños de tercer año de enseñanza básica, de la escuela Arturo Prat, Puente Alto”.

En esta investigación se contemplaron tres etapas, sustentadas bajo un diseño mixto, orientadas por el paradigma cualitativo – interpretativo.

Etapa I. Diagnóstico. En esta etapa se realizó un diagnóstico inicial, que buscó elaborar una interpretación del fenómeno bajo estudio, a través de la técnica de pauta de observación e instrumento audiovisual, que fueron aplicados por las investigadoras, para identificar y evidenciar las conductas originadas por las emociones de los niños y niñas de tercero básico, en la interacción entre ellos y de ellos con sus cuatro docentes, en aula.

Etapa II. Capacitación. En esta etapa, se realizaron talleres experienciales teórico-prácticos a la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), seleccionados por la profesora jefe, para sensibilizar e identificar las competencias emocionales en las temáticas de expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo. También se aplicó la técnica de pauta de observación e instrumento de registro audiovisual y la información se procesó mediante el análisis de discursos y contenidos.

Etapa III. Evaluación post intervención. En esta etapa se evaluó la sensibilización e identificación de las competencias emocionales de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), en la interacción con sus pares, con sus cuatro docentes y la percepción de la profesora jefe y de sus padres y/o apoderados. En esta etapa de la investigación, se consideró el diseño mixto con una fase cuantitativa, aplicando la técnica de encuesta social, entrevistas y rúbricas para medir el efecto de post intervención del proceso de la manifestación de las competencias emocionales, que vivió la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), en la etapa anterior, de capacitación. Estos datos, se procesaron buscando una interpretación y descripción por medios estadísticos, para comunicar tendencias mediante tablas y gráficos.

Las investigadoras se apoyaron en los aportes de Casassus (2015), quién planteó los principios sobre desarrollo y conciencia emocional, como también en la teoría de Piaget (1991), quién desarrolló las etapas de desarrollo en el niño de acuerdo con su edad, vinculado entre lo cognitivo, social, psicológico y físico, señalando que *“...la afectividad es la dimensión energética de todo comportamiento, ya que no existe ninguna conducta humana, que no implique factores afectivos. Inversamente, no existe ningún comportamiento afectivo sin la intervención de procesos cognoscitivos...”*.

En el mismo hilo conductor, Maturana (1993) consideró que el ser humano es un ser racional y emocional a la vez, y que en la vida cotidiana, ambos son complementarios, *“...Considera que estamos inmersos en una cultura que niega*

lo emocional...”, como se ilustra en la cita siguiente “...es así que se ha valorizado en exceso al ser racional...”, desde esta cultura que bloquea el desarrollo de lo emocional “...y negamos el amor y así hacemos posible la negación del otro, cuando en lo espontáneo de nuestra biología estamos abiertos a la aceptación del otro...”.

Esta investigación buscó incentivar el desarrollo de las competencias emocionales en la escuela Arturo Prat y en un futuro cercano se dé continuidad y permanencia a estos trabajos con los niños y la comunidad educativa,

Sintetizando, esta investigación pretendió incidir en la sensibilización e identificación de las competencias emocionales de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico). Por un lado, la primera etapa levantó información sobre las competencias emocionales que tiene el grupo curso de tercero básico, entre ellos y sus cuatro docentes, en esta etapa se utilizó la técnica de pauta de observación y el instrumento de registro audiovisual, para luego realizar una interpretación. En la segunda etapa de capacitación, se relacionaron los contenidos de la etapa de diagnóstico con los talleres teórico-prácticos que buscaron la sensibilización e identificación de las competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo, en esta etapa se utilizó la técnica de pauta de observación y el instrumento de registro audiovisual, para luego realizar su adecuada interpretación. En la tercera etapa se evaluó la post-intervención de estos talleres con un informe que se entrega a la escuela Arturo Prat, comuna de Puente Alto, para que la dirección de esta institución tome conocimiento de esta investigación.

En los siguientes capítulos se verán el planteamiento del problema, sustentado en un marco teórico y una metodología de trabajo, para generar un análisis de los resultados y sus conclusiones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo, se exponen los antecedentes, la formulación del problema, justificación e importancia de la investigación, preguntas de investigación y los objetivos del estudio que orientan esta propuesta.

1.1. Antecedentes

Para el autor Cassasus (2015), las emociones “...surgen de una relación...” y al no tener conciencia, comprensión y manejo de ellas, los niños se ven enfrentados a conductas disruptivas que interfieren en su proceso de enseñanza - aprendizaje; dado que la preocupación del desarrollo en competencias emocionales es escasa o nula, tanto en estudiantes como docentes.

Para comprender el modelo educativo existente, se da una mirada procesal a la historia educativa del país.

La esperada racionalización de la sociedad sigue siendo un subproducto de valores y no de una funcionalidad tecnológica. En este contexto la educación como proceso de construcción social no se encuentra ajena a este conflicto, sobre todo en América Latina, en dónde desde el siglo XIX, las transformaciones en el plano de la educación corresponden a la necesidad de racionalizar la sociedad, como una de las formas de lograr acercarse a la modernidad.

En Chile, este fenómeno, puede verse concretado con la fundación de una de las instituciones más macizas en el ámbito de la educación en el país. La Universidad de Chile (1842), muestra los esfuerzos de un Estado por modernizar al país, encabezando a su vez, uno de los circuitos que caracteriza a la educación chilena: universidad, escuela y el instituto.

Desde sus inicios el sistema educacional chileno se basó en modelos externos (universidad napoleónica), encargado a personas extranjeras como Bello

y Domeyko; profesores que fundaron el Instituto Pedagógico e instalaron modelos y métodos de aprendizaje que estudiaron los problemas del país con un racionalismo que responde a un origen foráneo.

El gran cambio implementado por la aparición de la Universidad del Instituto Pedagógico y la Escuela Normal de Preceptores, se encontraron ligado al concepto de educación moderna, lo cual no se habría llevado a cabo sin la participación del Estado; presentándose a éste como el eje de la modernización y de la identidad en Chile.

La estrecha y estratégica relación entre la difusión de la identidad chilena por medio del sistema educacional fueron los encargados de crear, estudiar y difundir diversas imágenes y representaciones de lo que sería Chile a lo largo de su existencia como nación.

Dentro de los fines que Andrés Bello establece para la institución universitaria, se encuentra el crear conocimiento acorde a las necesidades culturales del país, define ya desde el siglo XIX mediante la historia, la geografía, la lengua y sus tradiciones (estudios sobre el folclor), una herencia que será considerada constituyente de la "cultura nacional". En el siglo XIX, fue donde se desarrolla de manera profusa las investigaciones sobre historia de Chile y el sistema educacional que debía adoptar el país.

La creación del sistema educativo, desde sus orígenes tiene como objetivo la racionalización del proceso educativo y su modernización. De esta manera se ve como una institución articuladora de la nacionalidad, a través de sus símbolos patrios (banderas, himno nacional, fiestas nacionales, etc.). La existencia de este circuito necesariamente establece las metodologías y los espacios socialmente aceptados, donde se debía estudiar el tema de la identidad y la cultura en Chile.

De esta forma la institución universitaria, formadora del profesorado, se considera como un espacio consensuado de producción cultural y de generación de divisiones sociales, donde las diversas acciones pedagógicas que se ejercen

en la formación social (y en este caso la nación) colaboran armoniosamente para reproducir un capital cultural imaginado como una propiedad común.

Una de las mayores características de lo que es Chile en el plano educativo y cultural es en relación a la uniformidad, o mejor dicho una homogeneidad, implantada desde la construcción de la nación y desde las esferas políticas. La construcción de la identidad nacional ha sido en gran medida, un subproducto de la política, de la práctica social e incluso del proceso de modernización, que en comparación con otros países de América Latina la dimensión étnica, demográfica y cultural ha tenido relativamente poca o nula incidencia en este proceso.

En el siglo XX, se inicia un proceso de desarrollo y modernización del sistema educacional, que conducirá a autonomizarlo respecto del tutelaje y del gusto oligárquico; fenómeno en gran medida hecho posible por la consolidación de las disciplinas artísticas al interior de la institucionalidad estatal, en particular de las universidades. Al acceder al sistema universitario y al estatus académico, basada ahora en una profesionalización garantizada por el Estado.

1.1.1. La reforma universitaria

El proceso de reforma universitaria fue iniciado en todas las universidades chilenas por sus estudiantes. El intercambio cultural existente entre los estudiantes comienza a demostrar las reales dimensiones de los cambios sociales, como en la Nueva Canción Chilena (NCCH) y sobre todo los cambios que desarrollan las principales universidades del país. Sin embargo, en 1968 se desarrollan tres hitos importantes que marcarán el rumbo de este movimiento.

Luego, uno de los mayores logros de comunicación y extensión de la Reforma en la Universidad Católica de Santiago, fue la creación de la Vicerrectoría de Comunicaciones, organismo semi autónomo de relaciones públicas de la universidad y con apoyo del publicista Ricardo García organiza en 1969 el primer festival de la NCCH (Nueva Canción Chilena).

Por otro lado, la formación docente en el caso de los profesores primarios está en manos de las escuelas normales y preceptores y en el caso de la secundaria en manos de las universidades. Luego en 1973 para el Golpe de Estado, se produce no sólo un quiebre en la historia del país, sino, además, un cambio al sistema educativo, por factores ideológicos y económicos, se ordena el cierre de las escuelas normales. Las universidades son intervenidas realizando una limpieza ideológico-política, especialmente en las facultades de educación. También se suma el traspaso de la carrera de educación a los institutos profesionales quitándoles el nivel de carreras universitarias.

En este período se traslada la administración de las escuelas públicas, del Mineduc a los municipios. Se flexibiliza el currículum y se establece el Sistema de evaluación SIMCE y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Se da una apertura a la Educación privada, bajo el principio de libertad de enseñanza, generando un nuevo Sistema de Financiamiento para la educación superior.

En la década de los noventa, de regreso a la democracia, se debilita la formación docente, desvalorizando la profesión docente con un deterioro en las remuneraciones.

Los gobiernos en democracia mantuvieron los componentes centrales del sistema educacional (subvención, elección, libertad de enseñanza, descentralización). No se realizan grandes cambios, más bien se dedican a realizar mejoras en las condiciones para aprender en el sistema escolar y aplican un enfoque en expansión de cobertura en la educación superior.

En el caso del período del presidente Patricio Aylwin Azócar, se crea el Estatuto Docente, generando los programas focalizados en mejorar la calidad de los aprendizajes (P-900) y la equidad (MECE) de los alumnos con riesgo educativo y aumenta los recursos privados en el sistema público con el financiamiento compartido. En educación superior incrementa el gasto fiscal, con el objetivo de ampliar la cobertura.

El presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, generó un nuevo currículum en educación básica y media, masificando el aprendizaje de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TICs), instala la Jornada Escolar Completa (JEC) y en educación superior incrementa el financiamiento estudiantil con Fondos Solidarios. En 1996, anunció medidas a los programas de formación docente, con el aumento a cinco años de duración de las carreras para mejorar su calidad.

En el período del presidente Ricardo Lagos Escobar, se da un enfoque a la calidad de la educación y realiza una reforma a la Constitución en donde extiende la educación obligatoria a doce años e implementa la evaluación docente municipal.

En el primer período de la presidenta Michelle Bachelet Jeria, se promulga la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP). Se reemplaza la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) por la Ley General de Educación (LGE) y se crea el sistema de aseguramiento de calidad, Consejo Nacional de Educación, Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación.

En el gobierno del presidente Sebastián Piñera Echeñique, se promueve la Ley de Calidad y Equidad, promulga la Ley de Aseguramiento de Calidad y se aumenta los recursos para la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP).

En el segundo período de la presidenta Michelle Bachelet Jeria, se pone en marcha una política educacional en busca de calidad, inclusión y pertinencia.

Desde el punto de vista de las investigadoras, consideran que ninguno de los gobiernos en democracia provocó grandes cambios en educación, más bien profundizan las desigualdades y no modifican ni develan el currículum oculto. La Ley General de Educación (LGE) sigue siendo un cambio bastante mínimo, sólo hace algunos retoques, más bien de apariencia, de cambios cosméticos. No garantiza la responsabilidad del Estado, de resguardar la educación como un derecho, gratuita y de calidad para todos, elude su responsabilidad entregando recursos a través de subsidios y no promueve el desarrollo integral de la

comunidad educativa. Profundiza una educación para generar mano de obra productiva.

Todas estas reformas que se realizaron en estos veintisiete años de gobiernos en democracia han servido para profundizar y perfeccionar el modelo educacional comenzado en los años 80 por la dictadura, haciendo crecer a la industria educativa de manera explosiva. Estos gobiernos han "blindado" el negocio, consolidándose con el aporte de fondos públicos, incluyendo con esto el financiamiento a la ampliación de infraestructura de los privados, necesaria para implementar la reforma educacional del gobierno del presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle.

El ingreso de los bancos al negocio educativo por medio de los créditos CAE (Carga Anual Equivalente) y CORFO (Corporación de Fomento de la Producción), ha permitido que las familias se endeuden, con intereses altísimos, para que así sus hijos puedan estudiar. La LGE (Ley General de Educación), no solo no corrige a la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), si no que consolida los conceptos fundamentales definiendo con mayor precisión la filosofía de este modelo educacional de mercado.

Luego de lo expuesto anteriormente, las investigadoras han analizado que en la historia de la educación chilena no se encuentran antecedentes relevantes relacionados con la educación emocional. Pero si se encuentran en otros países aportes a la educación constructivista expuesta por Piaget en sus estudios con la infancia y el desarrollo de las etapas cognitivas. Pero estos estudios han sido considerados para el aprendizaje cognitivo no asociado a las emociones de cada estudiante.

Además, Casassus ha realizado investigaciones relacionadas con la educación emocional y el desarrollo de las competencias emocionales en cada ser humano.

Desde que existe una nueva mirada relacionada con las emociones y del desarrollo de las competencias emocionales, se da inicio a un cambio cultural en la vida del ser humano y en la educación. Es así como surge la siguiente pregunta ¿Por qué investigar acerca de las competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo en niños de tercero básico?

Por otro lado, en su informe Unesco (2000), la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacque Deloors, señala cuatro pilares fundamentales en la temática de educación, planteando que *“...no sólo debe centrarse en el aprender a conocer, sino también en el aprender a hacer, en el aprender a ser y aprender a vivir juntos...”*.

Además, en las políticas nacionales y en la Ley General de Educación, con su política de Transversalidad y de Convivencia Escolar, se ve reflejada claramente la exposición de una base teórica, por lo que el tema en cuestión es la falta de implementación en las comunidades educativas.

Para los autores Casassus, Bisquerra, Maturana y Céspedes la base principal de la educación es el amor, que permite al ser humano desarrollar sus competencias emocionales para relacionarse sanamente con otros.

Así Bisquerra y Pérez (2012) plantearon que el objetivo de la educación emocional *“...es favorecer el desarrollo de competencias emocionales... No es suficiente tan solo “...Con la información (saber), hay que saber hacer, saber ser, saber estar y saber convivir...”* Además, profundizó en su aporte comentando que las competencias emocionales ayudan en las relaciones humanas *“...facilita la resolución positiva de conflictos, favorece la salud física y mental, y además contribuye a mejorar el rendimiento académico...”*. Cómo así, también aportó expresando que las competencias emocionales *“...deben ejercerse en la comunidad y los miembros de la comunidad pueden contribuir con su ejemplo a la educación emocional...”*.

En el caso de Casassus (2015), dijo que la educación emocional ayudó a *“...fortalecer nuestra capacidad de reconocimiento en nuestro mundo emocional propio y reconocer las emociones en los otros...”*.

Amanda Céspedes (2015) planteó que *“...el cerebro del niño viene armado para la felicidad...”* y además *“...La clave para la educación emocional es el amor...”* desde este estado *“...el niño necesita alguien que lo acoja, lo serene y lo cuide, el primer acto de amor es hacer sentir que están ahí para protegerlo...”*.

Maturana (2001) explicó en relación a esta temática que se *“...educa para la aceptación y el respeto de sí mismo que lleva a la aceptación y respeto por el otro...”*

En síntesis, el comportamiento de los miembros de la comunidad, educan o deseducan y los resultados del desarrollo de la educación emocional afectan a la relación de la comunidad educativa, a la red que contiene a esta comunidad y al proceso cognoscitivo.

1.1.2. Políticas públicas en materia de educación emocional.

En cuanto a las políticas públicas en la formación escolar a nivel de enseñanza básica, media y de adultos, en el ámbito de educación emocional, es necesario mencionar diversas fuentes emanadas del Mineduc que señalaron a nivel nacional:

En primera instancia, el programa de Bienestar en la Escuela quiere dar un apoyo a los docentes que muchas veces se ven sometidos a muchas exigencias y demandas que provocan estrés y ansiedad en el desarrollo de su trabajo diario con sus estudiantes. Existe una apertura al ámbito emocional, pero, incorporado a la corporalidad y que puede ser aprendido en cada etapa de la vida. Es así como la doctora Amanda Céspedes (2012), destacada neuropsiquiatra, definió Bienestar como *“...un estado de armonía que se produce del equilibrio entre las demandas*

que nos llegan del mundo exterior y los recursos emocionales que tenemos para enfrentarlas...". También el psicobiólogo español Ignacio Morgado (2006), señaló que *"...resulta imposible separar el bienestar del estado emocional de las personas..."*.

A su vez, este programa puso énfasis en la prevención y auto-cuidado en las comunidades educativas, relacionado con la temática de sexualidad, afectividad y género, en los establecimientos educacionales. De acuerdo a lo anterior señaló que *"...esta cartilla es complementaria a la entregada previamente por el Ministerio de Educación, de título Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género, con el fin de contribuir con los establecimientos educacionales para la elaboración de programas propios de educación en sexualidad, acordes a su Proyecto Educativo Institucional y dando respuesta a lo mandatado por la Ley 20.418 de Salud..."* (Mineduc, s/f).

Este programa, no asegura que exista un modelo único de formación relacionado con sexualidad y afectividad, pero pone de relevancia, que sí existe un interés en la necesidad que los niños y niñas hasta cuando jóvenes, sean responsables en el desarrollo de competencias de auto-cuidado, de respeto por sí mismos y por todos los que los rodean *"...consolidando valores y actitudes positivas que les permitan incorporar esta dimensión a su desarrollo..."* (Mineduc, s/f).

Además, asegura que la familia desde su particularidad tiene el derecho y deber de educar y transmitir a sus hijos e hijas conocimientos y valores en la afectividad, sexualidad y en el desarrollo de vínculos necesarios para la identidad futura de ellos *"...De allí la importancia de entregar a niños y jóvenes las herramientas que les permitan asumir responsablemente su sexualidad y relaciones de afecto, promoviendo su libertad de conciencia y su autonomía progresiva..."* (Mineduc, s/f).

En segunda instancia, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), están orientados con la formación moral, competencias personales y sociales de los estudiantes. También están relacionados con temas relevantes como los derechos humanos, creatividad, afectividad, sexualidad y valorización crítica de lo que vive el estudiante cotidianamente. Estos objetivos deben desarrollarse durante el proceso educativo por medio de diversas actividades.

Es por esto que “...*luego de diversas modificaciones a la propuesta original, se aprobó en 1996 el Decreto 40 que estableció los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica...*” (Mineduc, s/f).

Junto con esto, los OFT (Objetivos Fundamentales Transversales) distinguen tres ámbitos importantes a desarrollar en el estudiante que son crecimiento, autoafirmación personal, la persona y su entorno. Los OFT buscan estimular rasgos, cualidades, afirmar su identidad personal y favorecer su equilibrio emocional de los estudiantes.

Estos Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en el ámbito del crecimiento y formación personal buscan “...*promover y ejercitar el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano, el desarrollo de hábitos de higiene personal y social y de cumplimiento de normas de seguridad...*”, también buscan “...*promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida...*” y buscan “...*promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante...*” (Mineduc, s/f).

Por otro lado, en el ámbito relacionado con el desarrollo del pensamiento, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) buscan “...*desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de crítica y autocrítica...*” y también buscan “...*desarrollar la capacidad de resolver problemas, la creatividad y las capacidades de auto-aprendizaje...*” (Mineduc, s/f).

Respecto al ámbito de formación ética, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) dentro de sus aspiraciones buscan “...realizar actos de generosidad y solidaridad dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos y el bien común; respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias...” (Mineduc, s/f).

En tercera instancia, los marcos curriculares de enseñanza básica indican que los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) deben considerarse de manera explícita en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el momento de su formulación o bien en el de evaluación.

En las Bases Curriculares de Educación Básica del área de Orientación, se organizan en cuatro ejes temáticos que son: Crecimiento Personal, Relaciones Interpersonales, Participación y Pertenencia y Trabajo Social. Esta investigación se enfocó en dos de estos ejes temáticos. El primer Eje es el de Crecimiento Personal que “...promueve el desarrollo individual de los estudiantes, a partir del reconocimiento de que cada uno de ellos es un individuo único, original y valioso, que crece en contacto con una comunidad, que tiene la facultad de conocerse y la capacidad de proyectarse y superarse tomando en cuenta sus capacidades y limitaciones...” (Mineduc, 2013).

En el eje de Crecimiento Personal, este trabajo, se centró en el objetivo de Desarrollo Emocional, cuya intención está en “...la capacidad de contactarse consigo mismo y con los demás a través de la comprensión y comunicación de los propios sentimientos y emociones...” Además, pretende “... que los alumnos comprendan la influencia de las emociones en sus ideas, comportamiento y relaciones...” (Mineduc 2013).

El segundo Eje que se considera, es el de Relaciones Interpersonales que se orienta en “...proporcionar experiencias que logren valores, actitudes y habilidades para una convivencia respetuosa, solidaria y democrática, en un marco de respeto y valoración por el otro...” (Mineduc 2013). Este segundo eje, a su vez, expone dos grandes objetivos. El primero se relaciona con Convivencia que

“...fomenta el desarrollo del respeto, la aceptación de las diferencias individuales, la escucha empática, la solidaridad y las buenas relaciones interpersonales...”

Para los primeros niveles es importante promover *“... el buen trato, el compartir con sus pares y el respeto a los demás...”* y el segundo objetivo, se relaciona con la Resolución de Conflictos Interpersonales, el cual da importancia al *“...uso de herramientas para enfrentar y resolver, en forma progresivamente autónoma, situaciones de conflicto con otras personas...”* (Mineduc, 2013).

Por último, los Objetivos de Aprendizaje (OA) relacionados con la educación emocional expresan que *“...los estudiantes aprenderán a identificar emociones experimentadas por ellos y por los demás (por ejemplo, pena, rabia, miedo, alegría) y distinguir diversas formas de expresarlas...”* (Educar Chile, 2013).

Algunos objetivos señalan que la educación emocional favorece el aprendizaje cognitivo, por eso es importante el desarrollo de las competencias emocionales, aprender a regular y expresarlas de manera responsable, desde ahí, los estudiantes desarrollan la capacidad de resolver conflictos y de escucha activa.

1.1.3. Normativa vigente:

Como un complemento de la mirada que se le dio a las políticas públicas, se hará una revisión de la normativa vigente a nivel nacional, en la que pudiesen estar presentes elementos de la educación emocional.

En relación con la Ley N°20.370, Ley General de Educación (LGE), se señala en el artículo N°19 que la educación básica está orientada a una formación integral de los estudiantes en *“...sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal...”* (Mineduc, 2009).

El artículo N°28 señala para la educación básica que “...*fomentará el desarrollo integral de los niños y niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes...*” (Mineduc, 2009).

Todo lo anteriormente mencionado, tiene relación con la educación emocional, la cual ilustró el objeto de estudio de esta investigación.

1.2. Formulación

Dado el escenario globalmente descrito, la pregunta-problema que orientó la presente tesis, es la siguiente:

¿Es posible que los estudiantes de tercero básico de la escuela Arturo Prat de la comuna de Puente Alto, a partir de la sensibilización e identificación de sus competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo generen nuevas formas de enfrentar sus emociones?

1.3. Justificación e importancia de la investigación

La investigación se fundamenta en la necesidad de esta época, Siglo XXI, de generar una experiencia del mundo emocional en la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), de sus competencias emocionales y de cómo aplicarla en la comunidad educativa. Específicamente, esta investigación pone énfasis en la sensibilización e identificación de las competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo, en el marco de una educación que considere a la persona integralmente, incluyendo su parte emocional.

Esta investigación colaboró con la comunidad educativa, correspondiente a la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), sus padres y/o apoderados y sus cuatro docentes, en la comprensión del mundo emocional, con actividades que

fomentaron la identificación de las competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo, insertas en un continuo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos estudiantes de tercero básico se encuentran en la etapa de desarrollo, de las operaciones concretas (inicio de la lógica) y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete a los once-doce años), Piaget (1991).

Aunque las investigadoras comparten la postura de análisis que hace Piaget, acerca de las etapas de desarrollo que vive el niño, ellas consideran que hay una necesidad de que los estudiantes se sensibilicen y tomen conciencia de esta etapa, pero también aprendan, conozcan, desarrollen las competencias emocionales y regulen su mundo emocional, para poder relacionarse con sus pares, profesores y familia. Para esto, se requirió que ellos vivieran la experiencia de los talleres teórico-prácticos en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y liderazgo y tomaran conciencia de sí mismos, como seres emocionales, así interactuar con la comunidad educativa a la cual pertenecen.

Además, cobró importancia esta investigación para sus cuatro docentes, que interactúan con los doce estudiantes, debido a que obtuvieron información de cuáles son las emociones que manifestaron sus estudiantes relacionadas con diferentes conductas y cómo dieron respuestas a las necesidades fundamentales no cubiertas y así poder lograr contener a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fue importante también, para sus padres y/o apoderados, ya que son partícipes en este proceso de investigación y podrán ayudar a sus hijos y/o pupilos en la comprensión de las emociones.

En cuanto a los directivos de la escuela Arturo Prat, de Puente Alto, como institución, podrán implementar la experiencia desarrollada, los resultados y las conclusiones de esta investigación en el área de orientación y/o consejo de curso y en la asignatura de religión, para el desarrollo de las competencias emocionales, e incluir en un futuro cercano en su malla curricular de forma transversal.

Por otro lado, también para las investigadoras tuvo relevancia, ya que se

relaciona con su magister, con las asignaturas que imparten y los talleres de convivencia escolar.

Además, podría ser un aporte a la evaluación de desempeño docente, donde el educador tenga la posibilidad de sensibilizar, movilizar coherencia y sentido en la importancia del conocimiento de su propio mundo emocional, desarrollando sus competencias emocionales en interacción con sus estudiantes, para así mejorar sus prácticas pedagógicas.

A su vez, para la Dirección de Post Grados, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Mayor, ya que esta tesis será un aporte bibliográfico, para futuras generaciones de estudiantes de Postgrado en Educación Emocional.

La investigación que se realizó no tiene relación con la cultura de hoy vigente, porque las políticas educacionales chilenas, dan más importancia al desarrollo cognitivo y a las evaluaciones estandarizadas (SIMCE y desempeño docente). En el Chile actual, Siglo XXI, el conocimiento relacionado con la pregunta de investigación es escaso. Según Céspedes (2015) se ha puesto un esfuerzo enorme en perfeccionar metodologías y filosofías para llegar al objetivo académico, creyendo ciegamente que ese es el camino que garantiza el éxito del adulto a futuro y, a pesar de los fracasos aún se refuerza el mismo modelo, dejando el desarrollo de las competencias emocionales sólo en un marco teórico y no en lo práctico.

Desde este punto de vista se hizo necesario realizar una investigación que utilizó un diseño mixto y se orientó por el paradigma cualitativo - interpretativo, para así generar evidencias acerca de la importancia del mundo emocional y sus efectos, tanto en las relaciones, como en el aprendizaje cognoscitivo. La sensibilización e identificación de las competencias emocionales trajo consigo y en sí misma, un enfoque innovador para los actores de la comunidad educativa, ya que no han sido formados con la visión del niño (a) como un ser emocional.

Además, esta investigación contó con el apoyo de la escuela Arturo Prat de Puente Alto, de la región Metropolitana, institución que tuvo la disponibilidad en realizar este trabajo en su comunidad educativa, habilitando un espacio para la

realización de los talleres dirigidos a la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), entrevistas a cuatro docentes y sus padres y/o apoderados, por lo que se aseguró el acceso a la institución y a las personas, para obtener información requerida.

Del mismo modo, no se puede desconocer que la investigación trajo desestabilización, al llegar dos investigadoras externas a un ambiente de aula ya armado y establecido, en dónde éstas observan, filman, realizan entrevistas, talleres y evalúan la post-intervención, en sus cuatro docentes, la unidad de análisis y sus padres y/o apoderados.

Sin duda fue un hermoso desafío explorado, ya que las investigadoras poseen las habilidades, saberes y competencias en las temáticas de valores, talleres teóricos-prácticos y convivencia escolar. Apoyándose además en el desarrollo de las capacidades de las competencias emocionales aprendidas y vividas en el diplomado de Educación Emocional, dictado por el equipo coordinado por Cassasus.

El problema de investigación llevó a un acercamiento complejo del conocimiento de la educación emocional, las formas de enfrentar las emociones, cómo sentirlas, cómo comunicarlas, cómo compartirlas y cómo regularlas, ya que somos personas únicas e irrepetibles.

Desde el punto de vista de las investigadoras, la educación es un proceso integral en donde tienen participación todos los miembros de la institución educativa. Dado el contexto teórico en el que se vive la educación de hoy, es dificultoso aplicar en las áreas de aprendizaje significativas el desarrollo y comprensión del mundo emocional, porque no hemos sido formados en el mundo de las emociones.

También aporta complejidad el hecho de que la educación emocional se encuentra en un plano teórico conceptual, no hay referentes en la temática de la investigación, en las leyes, normativas vigentes, políticas educacionales y en las instituciones. En la práctica inmediata pueden integrarse en el área de orientación

y/o consejo de curso y asignatura de religión de las instituciones educativas, pero requiere disposición por parte de ellas.

Por otro lado, cabe mencionar que la investigación tiene complejidad, en la misma temática a estudiar, dada la poca información existente, los instrumentos a utilizar y su aplicación.

Además, se agrega complejidad al reflexionar en las siguientes preguntas ¿Qué cambio interno ocurre en lo profundo de nuestro ser? ¿Qué sucederá con la unidad de análisis luego de sensibilizar e identificar las competencias emocionales? ¿Qué manifestación tendrá la unidad de análisis en las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo post-intervención? Estas interrogantes, se consideran en el transcurso de esta investigación.

Esta investigación, se acotó a un grupo determinado de la comunidad educativa, correspondiente a doce niños de tercero básico, sus cuatro docentes y sus padres y/o apoderados, de la escuela Arturo Prat de Puente Alto, Región Metropolitana, seleccionados por la profesora jefe.

En esta investigación de diseño mixto, orientada por el paradigma cualitativo - interpretativo, se busca en la fase cualitativa generar una mejor apertura en la sensibilización e identificación de las competencias emocionales de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico).

La investigación tuvo incidencia en la identificación, sensibilización, comprensión y conocimiento de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No pretendió abarcar el universo total, sino que generar un proceso de cambio de conciencia en la unidad de análisis, puesto que las conductas requieren tiempo y espacio de asimilación e internalización. Es por esto, que no se trabajó con un conjunto mayor de estudiantes y otros tipos de actores.

Por otro lado, la pertinencia del magister cursado está directamente relacionada con el conocimiento del mundo emocional, puesto que pretende sensibilizar e identificar en la unidad de análisis las manifestaciones de expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo. Los temas y

contenidos resultaron naturales al diplomado cursado y a la pregunta problema y su naturaleza está adscrita a la malla curricular de estudios de este Postgrado.

1.4. Preguntas de investigación.

A continuación, se detallan las preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de actor, según su sexo, presenta un mejor estado emocional en interacción entre pares?
2. ¿Qué tipo de actor, según su sexo, presenta un mejor estado emocional en interacción con sus cuatro docentes?
3. ¿Los niños manifiestan más apertura que las niñas en sus competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo?
4. ¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis presentó un mejor estado en la sensibilización e identificación de sus emociones en la interacción con sus pares?
5. ¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis presentó un mejor estado de sensibilización e identificación en la interacción con sus cuatro docentes?
6. ¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis presentó un mejor estado de sensibilización e identificación según la percepción de la profesora jefe?
7. ¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis, según su sexo, presentó un mejor estado de sensibilización e identificación según la percepción de sus padres y/o apoderados?

1.5. Objetivo general

Para guiar esta investigación se determinó el siguiente objetivo general:

Identificar las competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo en doce estudiantes de tercer año de enseñanza básica, en su interacción con sus pares, con sus cuatro docentes y la percepción de sus padres y/o apoderados.

1.6. Objetivos específicos

Para la realización de esta investigación, en acorde al objetivo general se definieron los siguientes objetivos específicos:

1.6.1. Objetivo específico 1.

Diagnosticar las competencias emocionales, en aula, de los estudiantes en la interacción entre ellos.

1.6.2. Objetivo específico 2.

Diagnosticar las competencias emocionales de los estudiantes, en aula, en la interacción con sus cuatro docentes.

1.6.3. Objetivo específico 3.

Reconocer durante la implementación de los talleres, en doce estudiantes, la manifestación de las competencias emocionales en expresiones afectivas, en buen trato, en comunicación y en liderazgo.

1.6.4. Objetivo específico 4.

Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención, en aula, en doce estudiantes en la interacción con sus pares.

1.6.5. Objetivo específico 5.

Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención, en aula, en doce estudiantes en la interacción con sus cuatro docentes.

1.6.6. Objetivo específico 6.

Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención, en doce estudiantes según la percepción de sus padres y/o apoderados.

Síntesis del capítulo

De acuerdo con la pregunta problema, ¿Es posible que los estudiantes de tercero básico de la escuela Arturo Prat de la comuna de Puente Alto, a partir de la sensibilización e identificación de sus competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo generen nuevas formas de enfrentar sus emociones? Los objetivos de esta investigación apuntan a diagnosticar, reconocer y evaluar las competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo de esta unidad de análisis.

Esta investigación, en su primera etapa dará respuesta a los siguientes objetivos específicos y sus respectivas preguntas, que a continuación se desglosan:

1. Diagnosticar las competencias emocionales, en aula, de los estudiantes en la interacción entre ellos.
 - 1.1. ¿Qué tipo de actor, según su sexo, presenta un mejor estado emocional en interacción entre pares?
2. Diagnosticar las competencias emocionales de los estudiantes, en aula, en la interacción con sus cuatro docentes.
 - 2.1. ¿Qué tipo de actor, según su sexo, presenta un mejor estado emocional en interacción con sus cuatro docentes?

En la segunda etapa de investigación, se realizan talleres experienciales, teórico-prácticos, para que los niños logren sensibilizarse con sus competencias emocionales, para luego incorporar procesalmente nuevas competencias que le serán útiles para su desarrollo emocional, cognitivo y social. Apoyados con los

siguientes objetivos específicos y sus respectivas preguntas:

3. Reconocer durante la implementación de los talleres, en doce estudiantes, la manifestación de las competencias emocionales en expresiones afectivas, en buen trato, en comunicación y en liderazgo.
 - 3.1. ¿Los niños manifiestan más apertura que las niñas en sus competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo?

Por último, en la tercera etapa de post-intervención, se dan respuesta a los siguientes objetivos específicos y sus preguntas, que serán los resultados esperados al cierre de esta investigación y que a continuación se detallan:

4. Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención en aula, en doce estudiantes de tercero básico en la interacción con sus pares.
 - 4.1. ¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis presentó un mejor estado de sensibilización e identificación de sus emociones en la interacción con sus pares?
5. Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención en aula, en doce estudiantes en la interacción con sus cuatro docentes.
 - 5.1. ¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis presentó un mejor estado de sensibilización e identificación en la interacción con sus cuatro docentes?
 - 5.2. ¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis presentó un mejor estado de sensibilización e identificación según la percepción de la profesora jefe?
6. Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención en doce estudiantes según la percepción de sus padres y/o apoderados.
 - 6.1. ¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis, según su sexo, presentó un mejor estado de sensibilización e identificación según la percepción de sus padres y/o apoderados?

Por otro lado, se describieron las políticas en materia de educación emocional, destacando principalmente el programa de Bienestar en las escuelas, para dar un apoyo al trabajo de los docentes y entregar una prevención del manejo del estrés y auto-cuidado. También se comentaron los objetivos transversales, que orientan la formación moral, competencias personales y sociales de los estudiantes, buscando el desarrollo del crecimiento, autoafirmación personal, la persona y su entorno. Para luego mostrar el trabajo del área de orientación y sus ejes temáticos. Para esta investigación las investigadoras se enfocaron en dos ejes temáticos. El primer eje, es el de Crecimiento Personal, capacidad de contactarse consigo mismo y con los demás a través de la comprensión y comunicación de los propios sentimientos y emociones y la influencia de las emociones. El segundo eje a considerar, es el de Relaciones Interpersonales, en que los estudiantes logren valores, actitudes y habilidades para una buena convivencia, en donde se fomente el desarrollo del respeto, la aceptación de las diferencias individuales, la escucha empática, la solidaridad y las buenas relaciones interpersonales con resolución de conflictos interpersonales.

A su vez, los Objetivos de Aprendizaje (OA) relacionados con la educación emocional expresan que los estudiantes aprenderán a identificar sus emociones y distinguir formas de expresarlas. Otros objetivos señalan que la educación emocional favorece el aprendizaje cognitivo, es por esto la importancia de educar en la sensibilización, identificación y desarrollo de las emociones con sus competencias emocionales, para así, aprender a regularlas y expresarlas de manera responsable. Con este aprendizaje, los estudiantes tendrán una mayor la capacidad de resolver conflictos y de escucha activa.

Además, plantea la normativa vigente, Ley N°20.370, Ley General de Educación (LGE), señala en el artículo N°19 que la educación está orientada a una formación integral de los estudiantes en todas sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo con los conocimientos, habilidades y actitudes.

En el siguiente capítulo, se entregan los fundamentos teórico-conceptuales relacionados con el proyecto de tesis.

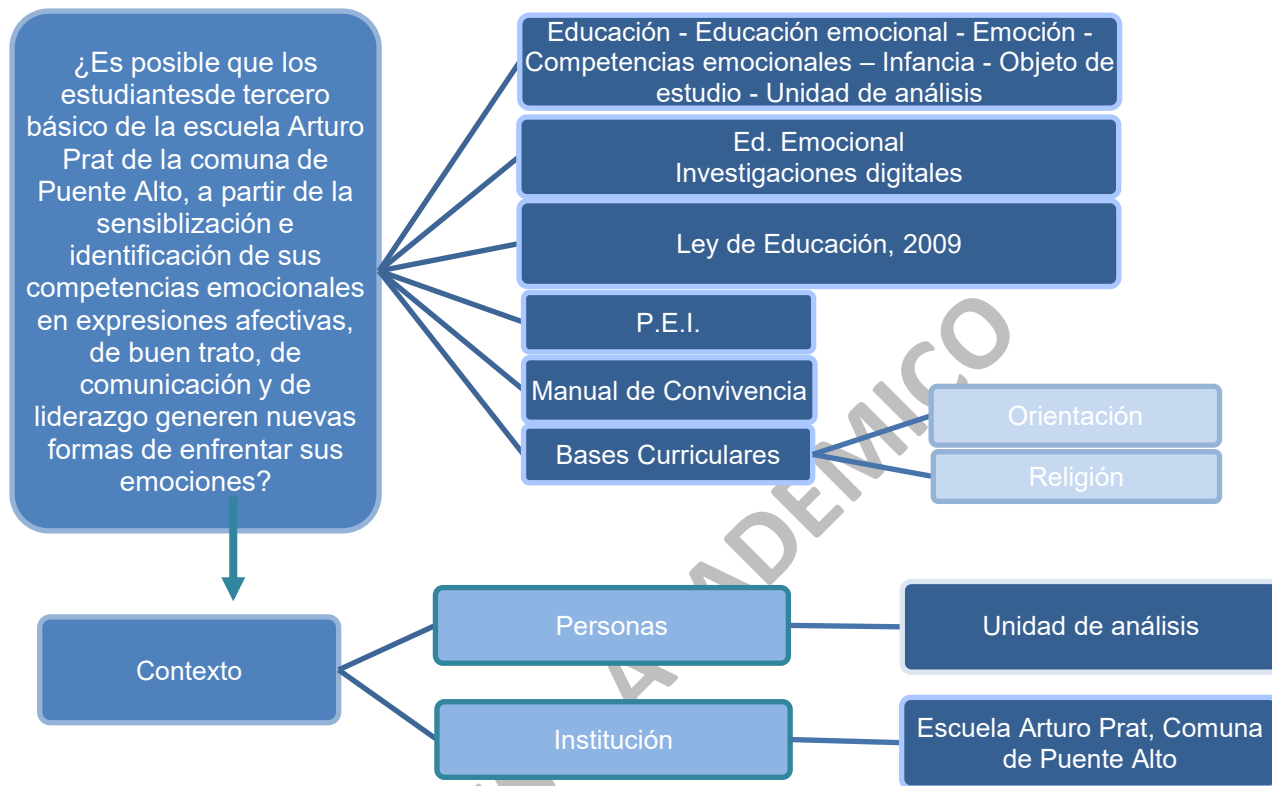
SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Dado el tema a investigar relacionado con la sensibilización e identificación de las competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo en doce estudiantes de tercer año de enseñanza básica en interacción con sus pares, sus cuatro docentes y de la percepción de sus padres y/o apoderados de la escuela Arturo Prat, Puente Alto, se hace necesario comprender el marco teórico que sustenta la investigación.

El siguiente esquema facilita la comprensión de los contenidos que estructuran la base del marco de referencia. Aquí se encuentra la pregunta-problema que guiará la investigación ¿Es posible que los estudiantes de tercero básico de la escuela Arturo Prat de la comuna de Puente Alto, a partir de la sensibilización e identificación de sus competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo generen nuevas formas de enfrentar sus emociones?, desde esta pregunta es necesario seleccionar y definir algunos conceptos que las investigadoras consideraron importantes para fundamentar el estudio, revisar otras investigaciones existentes similares, revisar las políticas públicas que involucran la materia de educación emocional del Ministerio de Educación, los objetivos transversales y los objetivos aprendizajes, las bases Curriculares de Educación Básica de la asignatura de Religión y las áreas de Orientación y Consejo de curso. Además, se describe el contexto social de la comunidad educativa coexistente, en la que se realizó la investigación.

Esquema N° 1: Contenidos seleccionados para el Marco Teórico, en relación con la pregunta-problema de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

2.1. Teorías vinculadas con la unidad de análisis.

La teoría que se aplicó en esta investigación para la sensibilización e identificación de las competencias emocionales fue a través de la observación del conocimiento que se tiene de éstas, derivado de la experiencia que tienen los estudiantes. Para luego sensibilizar mediante talleres teórico-prácticos las competencias emocionales en expresiones afectivas, en buen trato, en

comunicación y liderazgo en doce estudiantes de tercero básico, de la escuela Arturo Prat, Puente Alto.

Para esta investigación se consideraron las teorías de los siguientes autores: Casassus, Maturana, Piaget y Krishnamurti. Los cuales fundamentan sus teorías en que el desarrollo del ser humano desde que nace trae consigo capacidades cognitivas, emocionales, físicas y espirituales, para desarrollarse plena e íntegramente, en un ambiente sociocultural que lo acoge. Sin embargo, lo que sucede hoy en día, es que a medida que crecen los estudiantes, prima su desarrollo cognitivo, dejando de lado sus otras capacidades.

Para Juan Casassus (2015), la educación emocional es *“...un nuevo punto de partida...”* Además, aseveró que *“...Las emociones son la clave de nuestra supervivencia...”* y que se desarrolló *“...en nuestro cerebro (reptiliano) una capacidad de sentir y adaptarnos al entorno...”*.

Por otro lado Piaget (1991), profundizó en el desarrollo de la persona desde su etapa inicial (al nacer), hasta su vida final (adulta), entre este tránsito *“...en el ámbito de la vida afectiva, se ha observado a menudo que el equilibrio de los sentimientos aumenta con la edad...”* Relacionó las etapas de desarrollo físico (órganos), psíquico (mente), espiritual (alma) y afectivo (social), buscando permanentemente el equilibrio entre estos cuatro aspectos fundamentales, mientras transcurre la vida humana. En la búsqueda de este equilibrio propuso que *“...las funciones superiores de la inteligencia y la afectividad tienden hacia un «equilibrio móvil»...”*.

Para Maturana (2001), nos distinguimos de los otros animales por nuestro ser racional, por lo tanto, nacemos como seres biológicamente amorosos, es lo que él llama *“... biología del amor...”*. Profundizó que *“...La emoción que funda lo social, que constituye el dominio de acciones en el que él otro es aceptado como un legítimo otro en la convivencia, es el amor...”*.

También hizo relación que *“...Las comunidades humanas fundadas en otras emociones distintas del amor, estarán constituidas en otros dominios de acciones que no serán el de la colaboración y el compartir, no serán comunidades*

sociales...”.

Para Krishnamurti (1992), “...*el sentido de la educación es, ciertamente, el de ayudarnos a cada uno de nosotros a que vivamos libremente y sin temor...*”. Para lograr este propósito, invitó a reflexionar a profesores y a estudiantes.

En síntesis, estos autores sostuvieron que la emoción es parte del ser humano y como inicio se requiere tomar consciencia que somos seres racionales y emocionales, de esta forma, nos constituiremos en seres libres y sin temor, integrando un equilibrio móvil entre cuerpo, mente, afecto y alma, a lo largo de la vida.

2.2. Conceptos asociados a la investigación.

Para avanzar en la investigación se necesitó delimitar ciertos conceptos que son útiles para dar contexto y soporte al marco teórico. El lenguaje construye realidades, por tanto, para las investigadoras es importante dar a conocer los conceptos con los que se trabajó.

2.2.1. Educación.

Una educación integral necesita considerar dentro del aprendizaje a todos los actores de la comunidad educativa, adquiriendo conciencia de sí mismo en su parte intangible, tales como valores, relaciones humanas, comprensión y regulación de las emociones, virtudes, capacidad de análisis crítico, habilidades intelectuales y afectivas. En el ámbito de la corporalidad, se considera importante que se tome contacto con el propio cuerpo para ser consciente en la expresión y desarrollo de los sentidos.

Los siguientes autores dieron contexto a esta definición: Silo (1997), planteó que de acuerdo a lo que se conoce habitualmente por el concepto de educación,

es “...la transmisión de datos y conocimientos del educador al educando y hoy las nuevas tecnologías tienden a suplantar progresivamente la labor del educador...”. Para él la educación es la “...Preparación del individuo para la cultura, el trabajo, para hacer ciencia, moral, arte...”, educando de esta forma al individuo en un contexto social como “...la fuente más importante y tradicional de la socialización de las personas porque contribuye a la formación de su ideología, cultura, moral, orientaciones de vida y trabajo...”.

Para Hirsch (2005) educación “...Viene del sustantivo latín *educatio* que es la acción de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales o “educir” que significa “extraer”, es decir, sacar lo mejor de cada ser humano y desarrollarlo...”.

Para esta investigación el concepto de educación se definió como la comprensión y el desarrollo de las competencias emocionales con la misma relevancia que el aprendizaje cognoscitivo, incluyendo al individuo, como un ser emocional - integral: cuerpo, mente y alma; perteneciente a una comunidad educativa.

2.2.2. Emoción.

La emoción es una característica del ser vivo, en dónde el ser humano es consciente de aquello y requiere cada día profundizar en ese conocimiento para comprender y tomar consciencia, es así como los siguientes autores Casassus, Levenson, Bisquerra y Maturana la definen.

Según Casassus (2005) definió emoción como “...un flujo encarnado de energía relacional que contiene información. Las emociones, en tanto que energía relacional que contienen información, abarcan todo lo que está a nuestro alcance perceptivo...”, además planteó que el resultado de las emociones son los sentimientos que se caracterizan por ser duraderos en el transcurso del tiempo y pueden ser expresados verbal, fisiológica y emotivamente.

Sin embargo, para Levenson (1994) las emociones “...sirven para establecer nuestra posición con respecto a nuestro entorno, y nos impulsan hacia ciertas personas, objetos, acciones, ideas y nos alejan de otros...”.

Según Bisquerra (2003) definió emoción como “...un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno...”.

Para Maturana (1993), la emoción es “...desde un punto de vista biológico, una disposición corporal dinámica que define los distintos dominios en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción cambia de dominio de acción; la emoción es el sustrato de nuestro comportamiento y premisa fundamental de todo sistema racional...”.

En síntesis, para esta investigación se definió emoción como un estado, una disposición corporal dinámica que permite el fluir energético y que entrega información interna y externamente al observador como al observado. Para las investigadoras emoción se definió como “...un fluir energético que contiene información...” (Cassasus, 2005).

La emoción en el plano educativo es vital, ya que el ser humano siempre orienta su acción a aquello que le provoca placer y se aleja del displacer, es decir, le da siempre una dirección. La emoción crea atmósfera y sintonía entre las personas. Por tanto, no hay acto humano que no tenga un tamiz emotivo y eso lo graba en la memoria. Para una educación integral es fundamental facilitar espacios que ayuden a fomentar, desarrollar, cultivar y regular las emociones para construir seres humanos libres y sin temores.

2.2.3. Educación emocional.

La educación emocional es un proceso de apertura de la consciencia y de

la comprensión emocional, para esto debe haber un desarrollo de las competencias emocionales relacionadas con las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y liderazgo. En esta temática los siguientes autores Bisquerra y Casassus plantearon que:

Según Bisquerra (2003) educación emocional *“...es un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social...”*.

Para Casassus (2017) definió educación emocional *“...como un procedimiento educativo orientado al desarrollo de la conciencia emocional y de la comprensión emocional...”*.

En resumen, los aportes de estos autores convergen para un cambio de paradigma en la educación, complementando lo emocional con lo racional. Es así, como la educación emocional necesita considerar la toma de conciencia de la experiencia emocional y de la comprensión emocional que vincula al ser humano a su mundo social, relacionándose emocionalmente con éste y así desarrollar sus competencias emocionales.

2.2.4. Competencias emocionales.

El desarrollo de las competencias emocionales requiere de una capacidad de estar abierto, de poder identificarlas, conocerlas, comprenderlas, manejarlas y regularlas, para un desarrollo de las habilidades sociales. Como finalidad de un nuevo paradigma educativo se definen las competencias emocionales según los siguientes autores Bisquerra, Casassus y Goleman.

Es así, que para Bisquerra (2000) las competencias emocionales son *“...el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para*

comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales...”.

Las competencias emocionales, Bisquerra las distinguió en dos grandes bloques:

- Capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.
- Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal.

Para Casassus (2015), competencia emocional es “... *la capacidad transformadora de la educación emocional que resulta en la aparición o el desarrollo de un conjunto de cualidades en la persona...*”, en su definición consideró las siguientes características:

- Capacidad de estar abierto al mundo emocional. Significa estar interesado por conocer y apreciar el espacio de lo emocional y apertura para explorarlo.
- Capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones.
- Capacidad de ligar emoción y pensamiento. Una manera de potenciar nuestras capacidades es poder ligar nuestras capacidades de raciocinio con lo que estamos sintiendo.
- Capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional.
- Capacidad de regular la emoción. Son energía vital, es una energía neutra. No ni positiva ni negativa, nutritiva o destructiva. Es un proceso interno que ocurre en tres momentos: la toma conciencia, el reconocimiento y la domesticación de la emoción.
- Capacidad de modular la emoción. Es la expresión de la emoción hacia fuera:

desde lo corporal, en el lenguaje y con otras formas de expresión no verbal. La modulación es necesaria para poder expresar las emociones equilibradamente, sin inhibirlas y sin desbordarse.

- Capacidad de acoger, contener y sostener al otro. Disposición de acoger a una persona, escucharla con compasión, dejar de lado los juicios e impulsos de analizar, contener y acompañar al otro en su emoción.

Sin embargo, Goleman (1995), describió las competencias emocionales cómo las capacidades de la inteligencia “...*que nos permite conocer y manejar nuestros propios sentimientos, interpretar o enfrentar los sentimientos de los demás, sentirse satisfechos y ser eficaces en la vida a la vez que crear hábitos mentales que favorezcan nuestra propia productividad...*”.

Sintetizando, se dieron a conocer las visiones de estos tres autores consideradas para esta investigación, como soporte teórico. Pero la principal fuente y base de esta investigación se sustentó en la visión de Casassus.

A continuación, se expone el concepto de infancia para comprender su significado y relacionarlo con los otros conceptos expuestos.

2.2.5. Infancia.

Para comprender el concepto infancia, explicaremos su origen etimológico y luego como la interpretan Comenius, Rousseau y Piaget.

Según la RAE “Infancia” proviene del latín *infantia*. Actualmente la infancia es delimitada como: i) el período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad; ii) el conjunto de los niños de tal edad; y iii) el primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación.

Según Comenius (1997), infancia es “...*una etapa inevitable, es el mejor momento para el aprendizaje, no hay cosas aprendidas aún...*”

Para Rosseau (1985), infancia la entiende como un período que es “...típicamente humano...”

Según Piaget (1985), a infancia la ve como un proceso definido como el transitar en etapas de desarrollo entre lo intelectual, social, personal y afectivo “...no ejecuta ningún acto, exterior o incluso totalmente interior, más que impulsado por un móvil, y este móvil se traduce siempre en una necesidad...”

Resumiendo, para estos autores, infancia es un período de la vida del ser humano, cuyo inicio parte en su nacimiento y es el mejor momento para el aprendizaje.

2.2.6. Objeto de estudio.

Según Molina (2017) señaló que el objeto de estudio “...está representado por una situación social y por los problemas detectados de ella (no por personas) ...”. Para las investigadoras, este concepto está relacionado con el tema o situación, que, en este caso, será la “manifestación de las expresiones” afectivas, buen trato, comunicación y liderazgo, en la interacción con sus pares, sus cuatro docentes y la percepción de sus padres y/o apoderados.

2.2.7. Unidad de análisis.

Para Molina (2017) la unidad de análisis es “...aquella que será motivo de investigación...” Las investigadoras sintetizan este concepto (el qué o quién), como un conjunto y no a un elemento del conjunto. En este caso la unidad de análisis, serán los doce estudiantes de tercero básico de la escuela Arturo Prat de Puente Alto.

2.3. Contexto de la Escuela

A continuación, se da el contexto de la institución en dónde se realizó la investigación, información obtenida del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Desde el encuadre nacional expuesto en el capítulo anterior, el foco en esta ocasión está en el contexto de la institución participante, la escuela Arturo Prat de la comuna de Puente Alto, región Metropolitana. Desde acá, se hace necesario para la investigación, analizar las políticas institucionales, normativas, Proyecto Educativo Institucional (PEI), reglamentos internos. Complementando, además, con el manual de convivencia, bases curriculares de la asignatura de religión y áreas de orientación.

En esta investigación, la institución Escuela Arturo Prat, comuna Puente Alto, facilitó las personas involucradas, que fueron doce niños de tercero básico, cuatro docentes y padres y/o apoderados.

2.3.1. Historia Comunidad Pratiana.

La Escuela Arturo Prat, es fundada el 21 de Mayo del año 1951, por la Señora Elena Meneses Valdivia, profesora Normalista, quien vivió su infancia y adolescencia en las tierras del Norte de Chile, abrigando el deseo de tener su propia escuela con el nombre del héroe Arturo Prat.

Emigra hasta a la zona central de Chile, comuna de Puente Alto, donde en una antigua casona de la calle Irrarrázaval, instala las primeras dependencias del Escuela Arturo Prat, atendiendo al nivel de Pre-básica y Básica.

El año 1981 se inaugura en la calle José Luis Coo, el recinto que cubriría los niveles de Enseñanza Media de la escuela.

En el año 1994, la compra de nuevos terrenos al Este de la escuela permite implementar los niveles de Pre Kinder a tercero básico, pasando a constituirse una sola escuela, incluyendo los niveles de cuarto, quinto y sexto básico.

En 1997, con el propósito de ampliar y mejorar el servicio educativo, se construyen las salas para nuevos recursos educativos, lo que permite habilitar Laboratorios de Informática, Centro de Recursos Audiovisuales, cocina, comedor, enfermería, Laboratorio de Ciencias y sala de profesores. Inaugurándose el año 1998.

Para el año 2007, la escuela separa el área de Pre Básica, ubicándola en un recinto especial para las necesidades requeridas.

El 22 de Noviembre del año 2010, Elena Meneses Valdivia, fallece, dejando un legado de amor a la educación y la identidad de su amada Escuela Arturo Prat.

Actualmente, el establecimiento está bajo la Dirección de don Luis Rojas Meneses, quien cumple el rol de Sostenedor y Director.

A partir del año 2016, la escuela se acoge a la ley de inclusión, entregando a la comunidad un servicio gratuito e inclusivo, no discriminador, ni por condición social, ni económica, etnia, condición sexual o alguna discapacidad.

2.3.2. Misión comunidad Pratiana

La misión de la escuela Arturo Prat, es preparar al alumnado, entregando herramientas que, en el marco científico-humanista de la institución, les permita, insertarse en educación superior, técnica, profesional y/o universitaria. Todo esto, preservando el desarrollo integral, basado principalmente en aquellos valores y características que en Arturo Prat fueron destacables, las que forman parte del Espíritu Pratiano que se promueve y fortalece en la Comunidad Educativa.

En este marco, es importante destacar que la misión educadora es integral e inclusiva.

2.3.3. Visión comunidad Pratiana

Existe claridad que la educación es un pilar fundamental de nuestra sociedad, formar individuos que se proyecten en la educación superior, para que así desarrollen las herramientas necesarias para desenvolverse en una sociedad competitiva, tecnologizada y demandante de especialización.

Bajo este aspecto, la visión de la Escuela Arturo Prat se centra en entregar a la educación superior la semilla que se transformará en algún momento en ciudadanos útiles que aporten al crecimiento de la sociedad chilena.

Como Escuela Arturo Prat, la motivación es fortalecerse cada día como una institución cuya trayectoria forma parte de la historia de la comuna de Puente Alto, siendo uno de los establecimientos más antiguos de la comuna, formador de generaciones que entregan la responsabilidad de formar a los suyos.

2.3.4. Principios trazadores

Se considera la formación de personas tomando en cuenta, los siguientes elementos:

- ✓ Atender a nuestros educandos promoviendo y favoreciendo una formación completa, que atienda las dimensiones éticas, valóricas y cognoscitiva.
- ✓ Estimular la participación activa de la familia, quienes son el pilar fundamental de la formación de sus hijos(as).
- ✓ Considerar a cada profesor como un educador facilitador del proceso educativo de sus educandos, modelo de futuras generaciones que está formando.

- ✓ Garantizar un proceso educativo planificado que considere el desarrollo de Objetivos Fundamentales, Objetivos Transversales y la normativa de la nueva Ley General de Educación (LGE).
- ✓ Formar sin ningún tipo de discriminación, aceptando la diversidad y promoviendo la inclusión.

2.3.5. Valores que propone la escuela

Son eje de la formación, los valores destacables del héroe Arturo Prat, por lo tanto, la escuela fomenta el desarrollo de conductas en:

- ✓ Solidaridad sin distinguir situación o persona.
- ✓ Respeto permanente a toda persona de la Comunidad Educativa.
- ✓ Rol participativo en las actividades del curso y escuela.
- ✓ Perseverancia en rendimiento académico.
- ✓ Responsabilidad frente a deberes y compromisos.
- ✓ Puntualidad, asistencia y presentación personal.

2.3.6. Características de la escuela

La escuela Arturo Prat, brinda una formación académica integral, que asegura a los educandos una calidad educativa que les permita insertarse en la educación superior y en la sociedad desenvolverse con las actitudes necesarias para ello.

Con este fin, nuestro proyecto se enmarca en las siguientes características:

- ✓ **Escuela no confesional:** Por lo que no tiene una línea doctrinaria que lo abanderice con algún credo religioso, no obstante, entrega formación valórica, que fortalece el crecimiento como persona.

- ✓ **Escuela mixta:** Propiciando la coeducación, fomentando el máximo respeto por la persona.
- ✓ **Escuela Particular Subvencionada:** Desde el año 2016, la escuela se acoge a la modalidad de gratuidad, es entonces el estado quien entrega los recursos para que esta comunidad educativa funcione, a través de la entrega de subvención general, subvención escolar preferencial, más conocida como ley SEP y Proyecto de Integración PIE, para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.
- ✓ **Escuela en busca de la calidad educativa:** Calidad entendida en la capacidad de un análisis continuo de los objetivos planteados y una constante fijación de metas.
- ✓ **Escuela dinámica e innovadora:** Adaptable a los continuos cambios que se van suscitando en todo ámbito educativo.
- ✓ **Escuela integral:** Considerando los aspectos transversales en el desarrollo de cada educando, desarrollando en las áreas cognitiva, actitudinal, valórica y de desarrollo de habilidades.
- ✓ **Escuela líder y promotora:** Apostando siempre a la innovación y un cambio que aporte a la calidad educativa.
- ✓ **Escuela organizada y coherente:** Que proyecte imagen de organización entre sus estamentos y coherencia entre lo que se dice que debe ser y como se ve lo que se hace.
- ✓ **Escuela acogedora y familiar:** Que refleje el cariño que existe en esta unidad educativa por entregar educación y formar como persona a cada educando de esta comunidad.
- ✓ **Escuela disciplinada:** Reflejado en el clima institucional, que exige a todo miembro de la comunidad educativa caer en la improvisación e informalidad. Líneas dictadas por los Manuales de Convivencia Escolar y de Evaluación, los que reglan nuestro diario vivir como comunidad educativa, y que son revisados anualmente para realizar los cambios que la contingencia pueda requerir.

2.3.7. Lineamientos para el desarrollo de la unidad educativa

2.3.7.1. Área Formativa:

Objetivo General

En el área formativa el objetivo general es desarrollar y posibilitar a los estudiantes, una sólida e íntegra formación, en su esfera personal y social, inspirada en los valores que como comunidad educativa ha visualizado en la figura del héroe Arturo Prat y que se proyecta en el Espíritu Pratiano.

Objetivos Específicos:

- ✓ Fomentar hábitos de orden, puntualidad y autodisciplina, gradualmente, con la finalidad de afianzar el desarrollo de la personalidad presente y futura.
- ✓ Fomentar el conocimiento y práctica de los derechos y libertades, elementos fundamentales en el ejercicio de la tolerancia y libertad, principios fundamentales para el desarrollo democrático de la convivencia.
- ✓ Favorecer la educación social, a través de la integración al grupo fomentando la comunicación, colaboración y responsabilidad, ejes bases para el desarrollo del trabajo en equipo.
- ✓ Estimular valores bases del Espíritu Pratiano, tales como respeto, humildad, solidaridad, perseverancia, responsabilidad, justicia y amistad.
- ✓ Promover el desarrollo del auto concepto, de la sexualidad y de adecuadas relaciones interpersonales, en un marco de reflexión permanente sobre sí mismo y las relaciones con los demás.

- ✓ Fomentar una actitud crítica y responsable en relación a la temática de las drogas y el alcohol o cualquier otra actividad que suponga un riesgo para su integridad.

¿Cómo se logrará?

- ✓ Aplicando constantemente el Manual de Convivencia Escolar que rige la convivencia de la Unidad Educativa.
- ✓ Trabajando mensualmente unidades de orientación alineadas transversalmente con temáticas enfocadas al desarrollo integral del estudiante.
- ✓ Apoyando continuamente el trabajo de la jefatura de los docentes.

2.3.7.2. Área de Aprendizaje.

Objetivo General.

Formar estudiantes logrando potenciar al máximo sus capacidades cognitivas, ocupando todos los recursos humanos y materiales necesarios para lograr este propósito y así tener como resultados individuos seguros y con objetivos claros al momento de egresar de enseñanza media.

Objetivos específicos.

- ✓ Mantener un equipo de gestión Directiva organizado y comunicado capaz de analizar y mejorar debilidades y potenciar las fortalezas que desarrollen el trabajo en forma óptima dentro de la unidad educativa.
- ✓ Contar con un equipo docente proactivo, comprometido con la labor dentro de la escuela Arturo Prat, capaz de alcanzar metas fijadas.
- ✓ Contar con un equipo de asistentes de la educación capaces de apoyar el trabajo educativo realizado.
- ✓ Mantener continuo contacto entre el equipo directivo y docente para lograr un trabajo planificado.
- ✓ Realizar talleres permanentemente que permitan retroalimentar el trabajo que se está realizando y mejorarlo continuamente.
- ✓ Mantener un sistema de planificación del trabajo pedagógico, para cumplir con el plan de estudios.
- ✓ Mantener un sistema controlado y supervisado de evaluación para que exista una estricta relación entre lo que se planifica, registra y enseña.
- ✓ Proveer de los recursos e infraestructura necesaria para que los estudiantes desarrollen sus aprendizajes.
- ✓ Incentivar en los docentes el constante perfeccionamiento.
- ✓ Aplicar diferentes estrategias de apoyo al docente para el logro de aprendizajes.
- ✓ Mejorar evaluaciones externas como Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y Prueba de Selección Universitaria (PSU).

¿Cómo se logrará?

- ✓ Manteniendo una comunicación constante entre el equipo docente y la Dirección de la escuela, con la finalidad de evaluar continuamente las prácticas aplicadas e innovar según la contingencia educativa lo solicita.

2.3.8. Ubicación Geográfica.

La Escuela Arturo Prat, se ubica en la calle José Luis Coó # 0570, en el centro de la comuna de Puente Alto, capital de la Provincia de Cordillera. Esta comuna se ubica en el Sector Suroriente de la Región Metropolitana. Al Norte limita con la comuna de La Florida, al Sur con la comuna de Pirque, al Este con la comuna de San José de Maipo y al Oeste con las comunas de La Pintana y San Bernardo.

El estar en una ubicación geográfica tan central, privilegia el continuo contacto con instituciones de servicio público, como Cruz Roja, Carabineros, Consultorio Alejandro del Río y Bomberos, además de empresas como Papelera, Volcanita, Empresa Eléctrica y Aguas Andinas, y recintos públicos como el Gimnasio Municipal, Estadio Municipal o Teatro Palermo.

Todo lo cual permite contar con los servicios educativos formativos y de apoyo en cuanto al requerimiento de charlas o visitas a nivel pedagógico.

2.3.9. Beneficiarios

El grupo de beneficiarios atendidos, en primera instancia se ubica principalmente en el conocido barrio antiguo Irarrázaval, en el centro de la comuna.

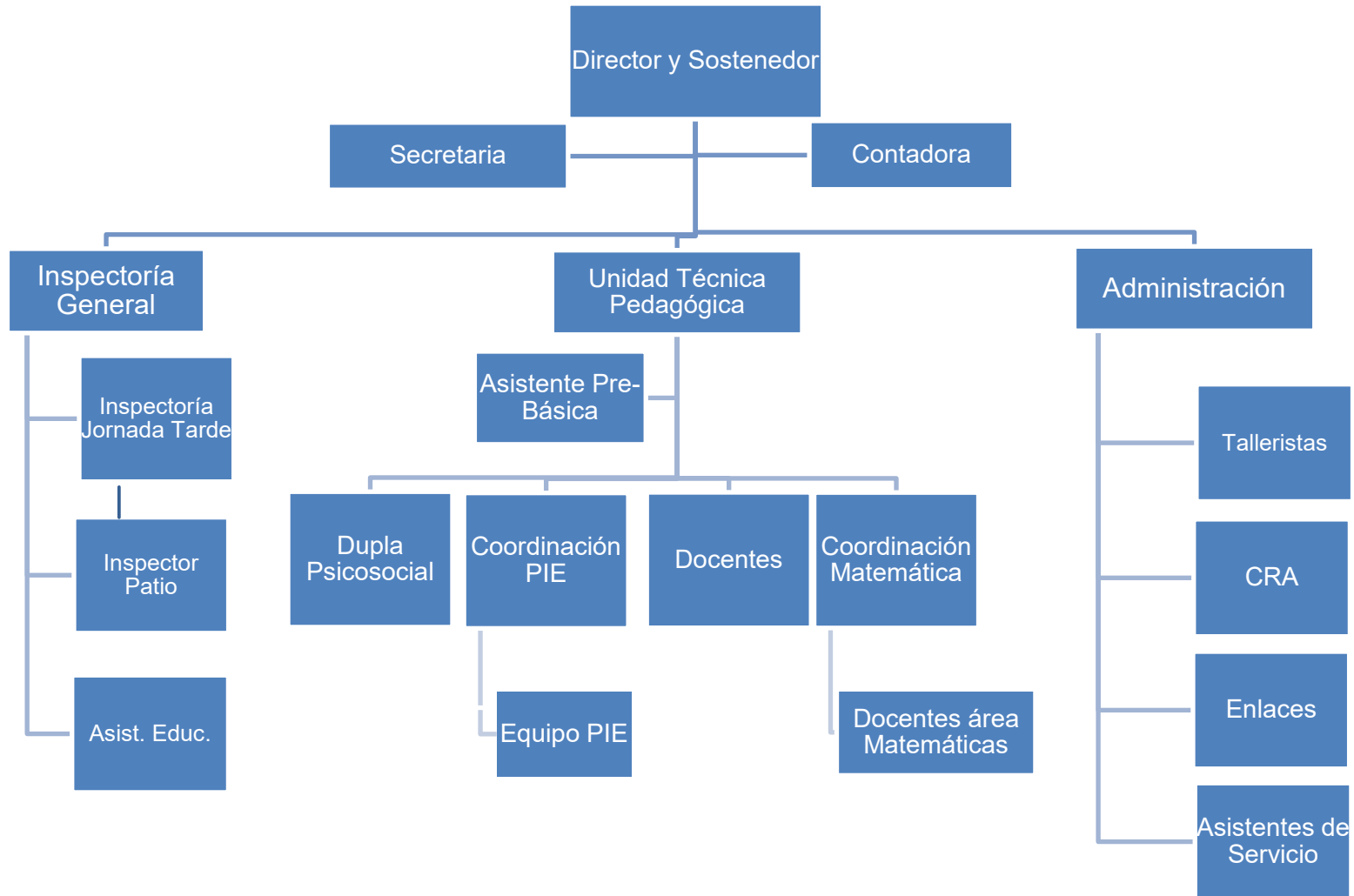
En segunda instancia, atiende variadas villas de la comuna, tales como El Refugio, Las Caletas, Cerrito Arriba, Bernardo Leighton, y otras más lejanas como La Primavera o el Volcán, y la recién creada Villa San Alberto de Casas Viejas.

2.3.10. Organigrama Institucional.

El Organigrama que se muestra a continuación, representa en forma gráfica la estructura organizacional de la escuela Arturo Prat, comuna de Puente Alto.

SOLO USO ACADÉMICO

Esquema N° 2: Organigrama Institucional.



Fuente: Elaboración propia.

Síntesis del Capítulo

En este capítulo se dió a conocer los fundamentos teórico-conceptuales que dieron soporte a la investigación y a su pregunta problema, ¿Es posible que los estudiantes de tercero básico de la escuela Arturo Prat de la comuna de Puente Alto, a partir de la sensibilización e identificación de sus competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo generen nuevas formas de enfrentar sus emociones?, es así, como lo primero que se mostró es un esquema que entrega una lectura comprensiva y amable del capítulo y sus contenidos al lector.

En relación con las teorías vinculadas con el objeto de estudio, se planteó que el sentido de la educación emocional forma parte del ser humano, en dónde se necesita tomar consciencia de que somos seres emocionales, así nos constituiremos en seres libres, sin temores, manteniendo un equilibrio móvil entre lo afectivo, el cuerpo, la mente y el alma, a lo largo de la vida. Esta investigación se sustenta en la propuesta de Casassus (2015).

A continuación, se da a conocer una síntesis de los conceptos más importantes para el desarrollo y la comprensión de este trabajo:

Educación. Se comprende al individuo, miembro de la comunidad educativa, como un ser emocional-integral: cuerpo, mente y alma; por tanto, la comprensión y el desarrollo de las competencias emocionales tendrán la misma relevancia que el aprendizaje cognoscitivo.

Emoción. Se entiende como un estado, una disposición corporal dinámica, que permite el fluir energético y que entrega información interna y externamente al observador como al observado. Para las investigadoras emoción se define como “un fluir energético que contiene información”.

Educación emocional. Se comprende en una convergencia de cambio de paradigma en la educación, complementando lo emocional con lo racional. Es así, como ésta necesita considerar la toma de consciencia de la experiencia emocional y de la comprensión emocional que vincula al ser humano a su mundo social,

relacionándose emocionalmente con éste y así desarrollar sus competencias emocionales.

Competencias emocionales. Para esta investigación, se ocupa como soporte teórico, la visión de Casassus (2015) quien la planteó como “...*la capacidad transformadora de la educación emocional que resulta en la aparición o el desarrollo de un conjunto de cualidades en la persona...*”.

Infancia. Se la entiende como un período de la vida del ser humano, cuyo inicio parte en su nacimiento y es el mejor momento para el aprendizaje.

Objeto de estudio. Para las investigadoras, este concepto en este caso será la “manifestación de las expresiones” afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo, en la interacción con sus pares, sus cuatro docentes y la percepción de sus padres y/o apoderados.

Unidad de análisis. En esta investigación, la unidad de análisis, serán los doce estudiantes de tercero básico de la escuela Arturo Prat de Puente Alto.

Se sintetiza planteando que según algunos autores la base principal de la educación es el amor, que permite al ser humano desarrollar sus competencias emocionales para relacionarse sanamente con otros.

Por otra parte, se consideró el contexto de la Escuela, que plantea la motivación de ¿Por qué se construye la institución?, es una inspiración que hace pie en el legado del héroe don Arturo Prat y de cómo cultivar sus valores en las nuevas generaciones y hacer de ellos hombres de bien para la sociedad.

Las características fundamentales que promueve esta escuela es que los estudiantes sean seres integrales, solidarios, perseverantes, responsables y que sean capaces de convivir con la diversidad.

También se realizó, una descripción geográfica de la institución, sus beneficiarios, las poblaciones en donde se encuentran principalmente estos beneficiarios y las redes sociales que dan soporte y permanencia en la sociedad Puente Alto.

Por último, se mostró el organigrama institucional diferenciando sus

respectivos cargos, funciones y equipos de trabajo.

A continuación, en el siguiente capítulo se describe el esquema metodológico.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO III. MARCO METODOLOGICO

En el capítulo marco metodológico, se desarrolla la temática del paradigma de base, correspondiente al cualitativo – interpretativo, y a las características del diseño mixto utilizado.

Luego, se muestra el universo de referencia que son los estudiantes de tercero básico de las escuelas de la comuna de Puente Alto y cuya unidad de análisis corresponde a los doce niños de tercero básico de la escuela Arturo Prat de la misma comuna.

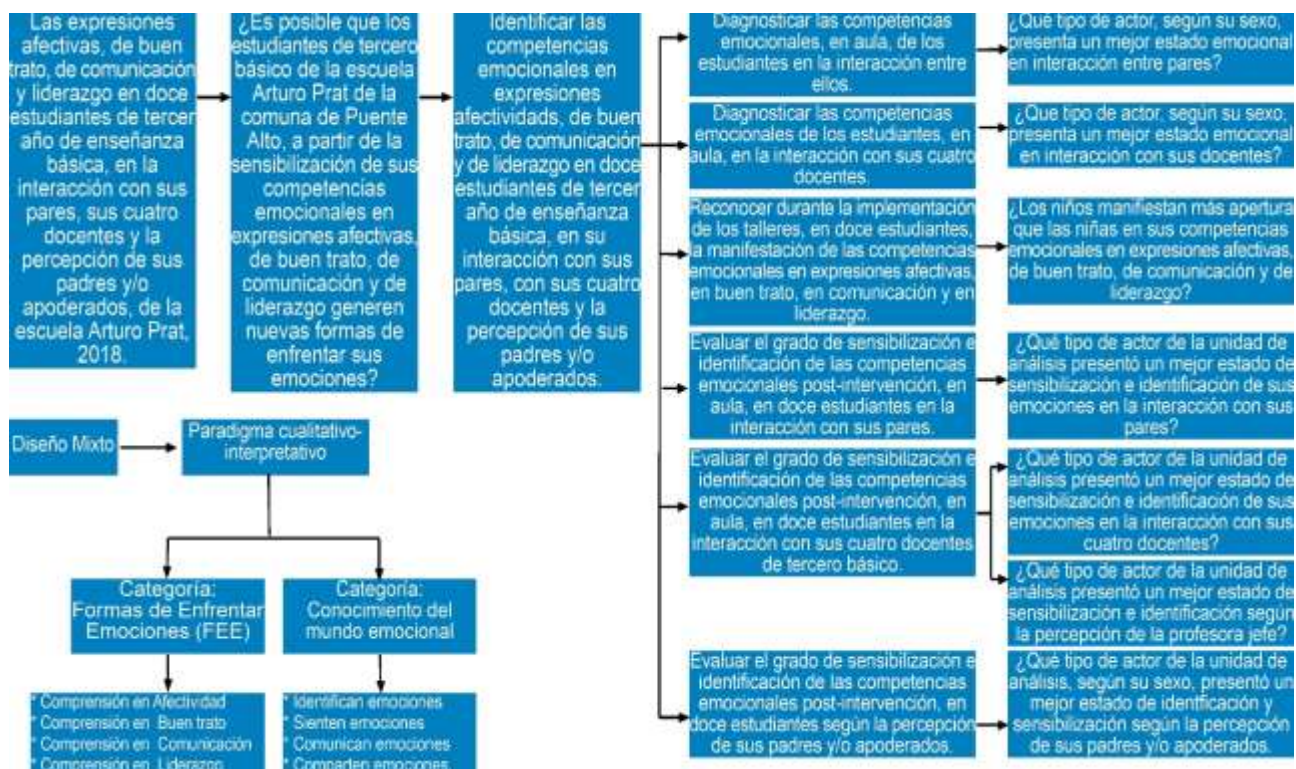
También, se presentan las categorías de análisis a priori, que se definen como: Formas de enfrentar las emociones y Conocimiento del mundo emocional. Para luego continuar, con la descripción de la técnica de observación, entrevistas y el instrumento de grabación audiovisual.

Por otro lado, se describe en qué consiste el plan de análisis, para realizar un poblamiento de los discursos y/o contenidos de las transcripciones del material audiovisual del trabajo de campo y el desarrollo de las actividades expresadas en una carta Gantt. Todo este conjunto de procedimientos lleva a tomar las decisiones para resolver la pregunta de investigación.

A continuación, en el siguiente esquema se señala el tema de investigación relacionado con las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y liderazgo en doce estudiantes de tercer año de enseñanza básica, en la interacción con sus pares, sus cuatro docentes y la percepción de sus padres y/o apoderados, de la escuela Arturo Prat, Puente Alto, 2018. También podemos distinguir la pregunta problema, que plantea ¿Es posible que los estudiantes de tercero básico de la escuela Arturo Prat de la comuna de Puente Alto, a partir de la sensibilización e identificación de sus competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo generen nuevas formas de enfrentar sus emociones? Además, el objetivo general con sus objetivos específicos y las

preguntas de investigación como referentes, a los que se agrega los componentes propios de la metodología para la resolución de la pregunta problema. Como también se muestra el diseño de investigación, mixto, cuyo paradigma es cualitativo - interpretativo, con sus categorías.

Esquema N° 3: Marco Metodológico de investigación.



Fuente: Elaboración propia.

3.1. Paradigma de base

En la siguiente tabla, se muestra una visión global de los temas que comprende el paradigma de base de esta investigación: cualitativo-interpretativo, cuya base filosófica es el idealismo. En el objetivo general de estudio se encuentran: las actividades y pensamiento individual y cotidiano. Los conceptos básicos de la teoría central se basan en: la realidad múltiple, la significación de ésta, la interacción sujeto-objeto, la descripción ideográfica del objeto, la comprensión del fenómeno y su explicación cultural. Además, se encuentran los conceptos básicos del método propuesto: análisis de significados, los datos que anteceden, perspectiva y subjetividad en los actores, descripción y teoría desde la base. Para concluir con la finalidad de esta investigación que comprende la interpretación de las conductas de las personas.

Tabla N° 1 Paradigma de investigación

PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	CUALITATIVO - INTERPRETATIVO
Base Filosófica	- Idealismo
Objeto General de Estudio	- Actividades y pensamiento - Individual y cotidiano.
Conceptos Básicos de la Teoría Central	- Realidad múltiple. - Verdad como significación de la realidad. - Interacción sujeto-objeto inseparable (teorías y hechos dependientes). - Descripción ideográfica del objeto. - Comprensión del fenómeno. - Explicación cultural.
Conceptos Básicos del Método Propuesto	- Análisis de significados. - Datos anteceden a la teoría. - Perspectiva y subjetividad en los actores. - Descripción. - Teoría desde la base.
Función final de la Investigación (nivel de conocimiento que se desea alcanzar).	- Interpretar las conductas de las personas.

A continuación, se explica la tabla expuesta anteriormente, del paradigma de base.

Esta investigación se orientó por el paradigma cualitativo - interpretativo, cuya base filosófica es el idealismo, caracterizado por la conciencia, las ideas, el pensamiento, el sujeto y el yo. Es por esto, que el objeto general de estudio son las personas, sus actividades, su pensamiento individual habitual y creencias espirituales, que en este caso corresponden a doce niños de tercero básico de la escuela Arturo Prat de la comuna de Puente Alto. Todas las variantes y expresiones de la corriente filosófica del idealismo pueden caracterizarse por la importancia central dada a la conciencia, a las ideas, al pensamiento, al sujeto y al yo, en el proceso del conocimiento (Molina, 2017).

Los conceptos básicos en la teoría central se relacionaron con la obtención de datos, que permitieron analizar e interpretar significados de la realidad misma, que vivenciaron los doce niños de tercero básico en la sensibilización e identificación de sus competencias emocionales, para así poder interpretar la siguiente pregunta como significación de la realidad de ¿cómo estos estudiantes tienen conocimiento de su mundo emocional en la interacción con sus pares, sus profesores y toda la comunidad educativa?

Considerando que las conductas de las personas hacen referencia a las competencias emocionales de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) en interacción con sus profesores y el vínculo emocional con el entorno de la comunidad educativa, en la interacción sujeto – objeto, ya que la educación emocional es un hecho interdependiente que depende del sujeto que la vivencia. El objeto de estudio de esta investigación, según plantea Molina (2017) “...*El objeto de estudio está representado por una situación social y por los problemas detectados de ella (no por personas)*...” pretendió que los estudiantes se sensibilicen e identifiquen sus competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo y así, las categorías a

priori apuntaron a la manera de enfrentar las emociones y al conocimiento del mundo emocional.

La comprensión del fenómeno de este objeto estudio manifestación de expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo, se dio una mirada total del efecto del proceso que proporcionaron los talleres teórico-prácticos, relacionados con el conocimiento de las competencias emocionales que vivieron unidad de análisis (doce niños de tercero básico), definida como “...*motivo de investigación*...” Molina (2017).

Respecto a la explicación cultural, esta investigación se realizó en la escuela Arturo Prat, inmersa en la zona central de Chile, comuna de Puente Alto, construida en sus inicios en una antigua casona de la calle Irarrázaval, donde se instalan las primeras dependencias de la escuela, para atender en primera instancia el nivel de prebásica y básica. Avanzando en el tiempo, se compran nuevos terrenos para fusionar en un solo edificio todos los niveles de la escuela. El sello de esta escuela proyecta la posibilidad para sus estudiantes una enseñanza superior, desarrollando habilidades y entregando las herramientas necesarias para desenvolverse en una sociedad competitiva tecnológicamente y demandante de especializaciones.

En cuanto a los conceptos básicos del método propuesto, se contemplaron el análisis de significado, interpretados por los discursos que entregaron los doce niños de tercero básico, sus cuatro docentes y sus padres y/o apoderados. Además de los datos que anteceden a la teoría, interpretados por los discursos que entregó la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), relacionados con las competencias emocionales, desde su subjetividad y perspectivas de cada uno de los actores que intervinieron en esta investigación. Para luego describir el paradigma cuantitativo cuyo método es explicativo y el paradigma cualitativo cuyo método es interpretativo, las técnicas utilizadas permitieron concluir con una teoría de base, de opción paradigmática cualitativa – interpretativa de diseño mixto.

Por último, la función final de esta investigación buscó interpretar las competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de

comunicación y de liderazgo que los niños de tercero básico identificaron para dar inicio un adecuado proceso de clima relacional con toda su comunidad educativa. Además, una de las expectativas para las investigadoras es que la dirección de la escuela implemente esta investigación con un enfoque preventivo en todos los niveles de la comunidad.

3.1.1. Caracterización del tipo de diseño a emplear.

Para resolver la pregunta problema descrita en el primer capítulo, que dice: ¿Es posible que los niños de tercero básico de la escuela Arturo Prat de la comuna de Puente Alto, a partir de la sensibilización e identificación de sus competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo generen nuevas formas de enfrentar sus emociones? Es por esto, por lo que la investigación empleó un diseño mixto basado en el paradigma cualitativo – interpretativo.

Esta investigación, buscó influir en el cambio de paradigma, que por necesidad se ha ido instalando en las comunidades educativas de esta época, para la sensibilización e identificación de las competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo en doce niños de tercero básico, seleccionados por la profesora jefe, de la escuela Arturo Prat, Puente Alto 2017. La educación emocional desde el punto de vista de las investigadoras permite que el niño se eduque de una forma más íntegra, considerando su emocionalidad y racionalidad.

En su primera etapa, se realizó un diagnóstico a los estudiantes de tercero básico, en la interacción entre ellos y sus cuatro profesores. Para esto se aplicó la técnica de pauta de observación por las investigadoras, apoyadas del instrumento de registro audiovisual, con el objetivo de pesquisar las formas de enfrentar emociones y el conocimiento de su mundo emocional en relación con su grupo curso, utilizando un método cualitativo interpretativo y descriptivo.

En la segunda etapa, se desarrolló capacitación a través de talleres teórico-prácticos a la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), seleccionados por la profesora jefe. El objetivo de estos talleres fue sensibilizar e identificar las competencias emocionales de expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo. Todo esto registrado con un instrumento audiovisual con un método cualitativo interpretativo. Además, se identificaron las competencias emocionales en dos categorías: La primera categoría plantea Formas de Enfrentar Emociones (FEE) y la segunda categoría la relación con el Conocimiento de su Mundo Emocional (CME) en relación con ellos mismo. A continuación, se describen los talleres, sus temáticas y objetivos:

El taller de afectividad desarrolló la importancia de reconocer el rol que tiene cada niño dentro de su grupo curso en relación con otros, mostrando su emocionalidad, la posibilidad de aceptarse como un ser sensible, con la capacidad de empatizar con los otros, aprendiendo a ocupar el recurso del lenguaje verbal y no verbal.

El taller del buen trato conectó con el ser humano que hay en uno, la interacción con el otro y su diversidad en la forma de actuar (expresar, sentir, creencias, etc.), a través de diversos ejercicios lúdicos, con la disposición a cumplir acuerdos para el bien común de todos los actores involucrados.

El taller de comunicación enseñó un método de comunicación coherente (pensar, sentir y hacer) para que los estudiantes lo apliquen en relación con otros en su vida cotidiana, experimentando un diálogo real, amoroso, libre, sin temor y responsable en su sentir con otros.

En el taller de liderazgo, su objetivo fue conocer las diversas características que tienen los líderes, reconocidas en ellos mismos, distinguiendo las que son útiles para su desarrollo emocional, que ayudará a enfrentar nuevos desafíos y resolver conflictos con otros de forma consciente y responsable.

Para la metodología de capacitación se realizaron cuatro talleres, en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo, para la

unidad de análisis (doce niños de tercero básico), de la escuela Arturo Prat, que a continuación se desglosan en la tabla de síntesis:

Tabla N° 2 Síntesis de Metodología Talleres

Objetivo General: Sensibilizar e identificar las competencias emocionales, de expresiones afectivas, buen trato, comunicación y liderazgo.			
Sesión	Duración	Objetivo específico	Actividad
Taller – 1 “Afectividad”	90’	Reconocer la capacidad de aceptarse como un ser amoroso y sensible. Reconocer la capacidad de empatizar con él y los otros.	Centramiento Relajación Meditación Ejercicios lúdicos de virtudes. Plenario síntesis. Reflexión (Tarea) para la casa.
Taller – 2 “Buen trato”	90’	Reconocer a la diversidad como parte de una unidad en el ser que permite un comportamiento coherente (pensar, sentir y hacer).	Intercambio de la reflexión como tarea. Juego lúdico: la silla musical competitiva y colaborativa. Ejercicio lúdico con antifaces: Juego de las miradas. Intercambio grupal acerca de las preguntas ¿Cuál es el trato que pido? ¿Cuál es el trato que doy? Plenario síntesis Cotejar ¿Doy a otros el trato que pido para mí?
Taller – 3 “Comunicación”	90’	Aprender un método de comunicación coherente aplicada a la relación con otros en su vida cotidiana.	Centramiento. Intercambio de las experiencias anteriores. Dramatización del lenguaje no verbal, observando imágenes. Juego lúdico, con tarjetas de lenguaje verbales que bloquean la comunicación. Respondiendo las preguntas: ¿Qué sientes con estos bloqueadores?

			¿Con quién los utilizas? ¿Quién los utiliza contigo? Ejercicio lúdico de comunicación responsable. Plenario síntesis.
Taller – 4 “Liderazgo”	90’	Conocer las diversas características que tienen los líderes, reconocidas en ellos mismos. Distinguir los atributos de los líderes que son útiles para un desarrollo emocional. Aprender a resolver conflictos con otros de forma consciente y responsable	Centramiento. Intercambio de las experiencias vividas en los talleres anteriores. Contexto de los diferentes roles que se ocupan en la vida. Trabajo grupal sobre las preguntas: ¿Qué características, valores de un líder? ¿Qué función te gustaría cumplir dentro de tu curso? ¿Qué acciones fomentarías dentro de tu curso para resolver conflictos? Plenario síntesis de lo aprendido en las sesiones.

La capacitación, de los cuatro talleres mencionados anteriormente se realizó en la escuela Arturo Prat de la comuna de Puente Alto, a doce estudiantes de tercero básico (seis niñas y seis niños), que en el año 2017 cursaban tercero básico en dicha institución. En algunas sesiones, la asistencia no fue total, por motivos personales de los estudiantes y en cada sesión participaron las dos investigadoras.

La capacitación se realizó entre los meses de abril y mayo del año 2018. Cada taller tuvo una duración de dos horas pedagógicas y se llevaron a cabo los viernes 11.30 a 13.00 horas.

En cuanto a la metodología utilizada en la capacitación, se basó en la experiencia del grupo de investigadoras, las clases del diplomado de Casassus, año 2016 y las etapas de desarrollo descritas por Piaget.

Para finalizar ésta investigación, en su tercera etapa de evaluación de post-intervención, se aplicaron diferentes técnicas que a continuación se desglosan:

La técnica de encuesta social, que midió el proceso de la incorporación de las categorías relacionadas con Formas de enfrentar emociones (FEE) y Conocimiento de su mundo emocional (CME), que vivieron la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) en los talleres teórico-prácticos.

La técnica de entrevista, realizada a los cuatro docentes midió la interacción de las emociones de la unidad de análisis, en aula, con ellos y sus pares. Además, la técnica de entrevista realizada a los padres y/o apoderados midió la emocionalidad de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), según la percepción de los entrevistados.

La técnica rúbrica de observación midió la emocionalidad de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), según la percepción de la profesora jefe.

Luego, para construir el plan de análisis se procesaron estadísticamente los datos y se comunicaron resultados y tendencias mediante tablas y gráficos, construyendo un análisis de discursos y contenidos que correspondieron al paradigma cuantitativo explicativo.

Así en el siguiente punto se describe el universo, población de referencia y muestra bajo estudio, como complemento de la caracterización del tipo de diseño a emplear mencionando anteriormente.

3.2. Universo, población de referencia y muestra bajo estudio

El universo de la investigación y la muestra de estudio en los diseños cualitativos la constituyen las personas, como fuente de investigación (Molina, 2017)

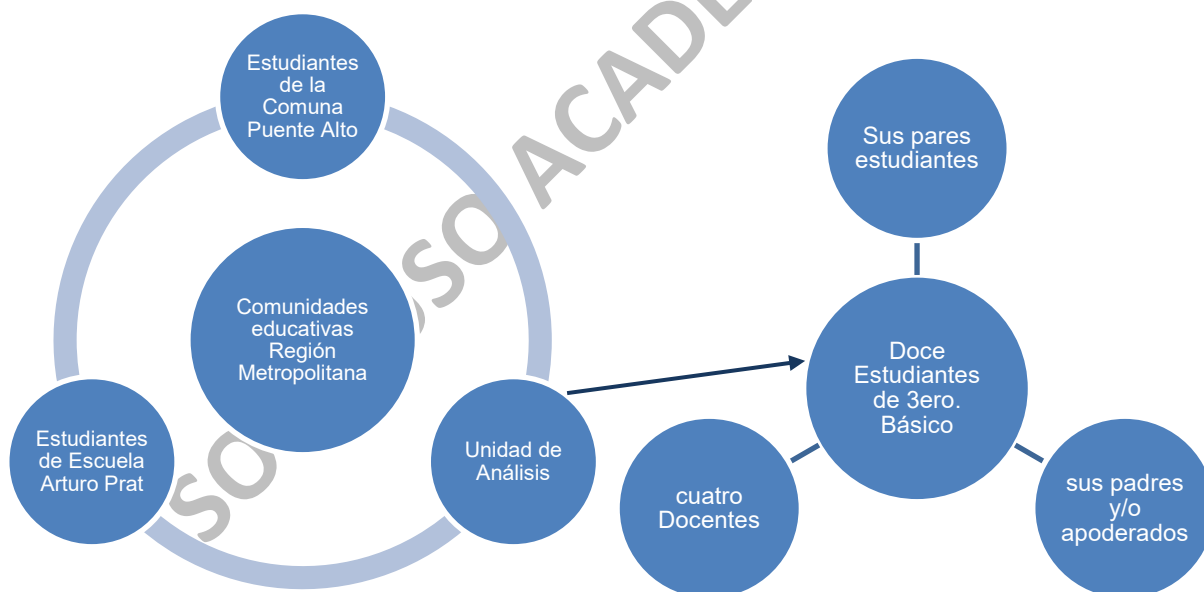
La muestra de investigación correspondió a las comunidades educativas de los establecimientos educacionales de la región Metropolitana, considerando como universo de estudio a los estudiantes de la comuna de Puente Alto y su unidad de análisis correspondiente a doce niños de tercero básico de la escuela Arturo Prat, seleccionados por la profesora jefe, en la interacción con sus pares, sus cuatro

docentes y la percepción de sus padres y/o apoderados.

Esta institución, en dónde estaba la unidad de análisis, cuenta con doble jornada: en la mañana se imparte de séptimo a cuarto medio y en la jornada de la tarde pre-escolar y educación básica. Además, contempla un sistema de guardería para los niños de básica, cuyas madres trabajan y que no tienen con quién dejar a sus hijos.

A continuación, se presenta el siguiente esquema relacionado con los actores que intervienen en esta investigación:

Esquema N°4: Universo, población de referencia y muestra bajo estudio.



Elaboración Propia.

La caracterización de la unidad de análisis correspondió a los doce estudiantes que en el año 2017 cursaban tercero básico en la escuela Arturo Prat, su rango de edad es entre los siete a nueve años, ocupando el segundo lugar entre los hermanos como promedio y el núcleo familiar se conforma en general sólo por madres y hermanos.

En cuanto a los cuatro docentes, podemos describir que todos poseen título de educación general básica, que imparten las asignaturas de matemáticas, religión, lenguaje (comprensión lectora), historia, ciencias naturales, arte, música y educación física. Al describir a los profesionales en su experiencia profesional, cuentan con un promedio de doce años de servicio en docencia y con un promedio cinco años en la escuela Arturo Prat.

Respecto a los padres y/o apoderados de la unidad de análisis, corresponden a doce, de los cuales podemos decir que diez de ellas son madres separadas y dos viven con su pareja y/o marido. El promedio de edad de ellas es de treinta y nueve años, dónde una sola madre tiene veintiséis años y una sola madre tiene cuarenta y siete años, todas ellas realizan el rol de apoderados. El grupo familiar se compone como promedio de 4,4 personas y el promedio de hijos del grupo familiar corresponden a cuatro niños.

3.2.1. Caracterización de las categorías de interés para el análisis interpretativo

En este punto las investigadoras identificaron las conductas relacionadas con la toma de conciencia y la regulación de las emociones de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) seleccionados por la profesora jefe, de la escuela Arturo Prat de Puente alto.

Las características que se consideraron en esta investigación son las representadas por la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), de cómo influye la sensibilización e identificación de sus competencias emocionales en relación con sus pares, sus cuatro docentes y la percepción de sus padres y/o apoderados, y en última instancia la institución educacional.

También se muestran las categorías a priori de interés para el análisis interpretativo, considerando los discursos o contenidos de los actores involucrados, tomando como referencia lo planteado por Casassus (2015).

A continuación, se definen las categorías de esta investigación: Formas de

enfrentar sus emociones y Conocimiento de su mundo emocional.

3.2.1.1. Formas de enfrentar emociones (FEE).

Las formas de Enfrentar Emociones (FEE), es la primera categoría que las investigadoras tomaron como referencia para el análisis interpretativo de la investigación. En esta categoría encontramos la primera capacidad de las competencias emocionales, "*Estar abierto al mundo emocional*", Casassus (2015).

3.2.1.1.1. Identifican las emociones.

El conocimiento de las emociones es una apertura al propio mundo emocional y el primer paso a la toma de conciencia en el plano emocional. Este conocimiento debe ser vivenciado y explorado en primera persona, puesto que es trascendental para poder vivir las emociones, ya que es el puente de unión de la realidad interna y externa, que rodea nuestra propia vida emocional.

En todo conocimiento emocional existe un riesgo, dado que nos enfrentamos al conocimiento de sí mismo, donde exploramos lo nuevo e íntimo de nuestro ser. Podemos concluir, que este conocimiento emocional es un inicio porque sabemos dónde estamos y cuándo comenzamos, pero no sabemos cuándo terminará, ya que nos abrimos a la posibilidad de una transformación personal y social.

3.2.1.1.2. Sienten las emociones.

Es una apertura al propio mundo emocional que está en el centro de la experiencia humana interna y social. Las emociones se conectan por medio de los sentidos externos e internos. La mente, a su vez, para poder comprender las emociones traduce esta experiencia emocional en energía psicológica y biológica disponible para el mundo.

Un sentimiento es una emoción que ha sido procesada por el cerebro cognitivo, o sea, una experiencia mental que se graba en memoria. El sentir una

emoción, grabarla en memoria, traerla de memoria al presente, la vuelvo a vivir, pero esa emoción vivida en presente es única e intransferible, porque vuelve a ser una emoción nueva. Por lo tanto, la emoción sentida, es una experiencia fundamental para el ser humano porque sirve para la autoconservación y preservación de la especie.

3.2.1.1.3. Comunican las emociones

El Comunicar las emociones corresponde a la apertura de las competencias emocionales. Es un intercambio consciente y con sentido con otro, que puede ser lingüístico, corporal o gestual, no sólo se intercambia información, sino que cuándo hay una real comunicación, tiene que existir sentido e intención, del emisor con el receptor y receptor con el emisor.

El comunicar las emociones es un fluir energético entre el emisor y el receptor de forma circular, sólo existe comunicación cuándo ambos están presentes, activos. Por lo tanto, existe aprendizaje cuándo hay comunicación entre dos, por ejemplo, lo que comunica el docente cobra sentido para el niño, porque ambos están sumergidos en el contexto y conectados con la emoción.

3.2.1.1.4. Comparten las emociones

Compartir las emociones sigue siendo una capacidad de apertura de las competencias emocionales. El compartir las emociones, es un aspecto fundamental, ya que éstas se producen desde el contacto profundo con otro, de manera consciente, presente, con disposición, en dónde el otro cobra relevancia y valor, no es un para mí, es un ser emocional, abierto al mundo emocional. Este compartir esta acompañado de una conducta con sentido, sin juicios, sin temores, sin fantasías, sin el deber ser, por lo tanto, es un contacto verdadero y profundo, en un espacio de intimidad, desde nuestra propia verdad.

3.2.1.1.5. Regulan las emociones.

Es otra capacidad de apertura de las competencias emocionales. La regulación de la emoción permite estar consciente de lo que nos sucede, de los actos y las consecuencias que provoca la emoción en sí.

Esta regulación es un proceso interno, que se inicia cuándo se percibe una emoción, que consta de tres momentos: el primero es la toma de consciencia, saber que es y lo que se siente, cuáles son las emociones que están presente y autoevaluarse en el transcurso del día. El segundo es el reconocimiento, que consiste en reconocer y nombrar la emoción cuando aparece y los pensamientos que nutren esta emoción. El tercero es la domesticación de la emoción, relacionados con tres elementos que son la consciencia, el cuerpo y la mente.

El tomar consciencia de las emociones permite reconocer como operan y comprender que son neutras, por tanto, tomar distancia emotiva, identificar las intenciones personales (que quiero, qué sentido tienen, que dirección le doy, etc.). Este nuevo momento de la toma de consciencia permite focalizar, regular y transformar las emociones, proporcionando una capacidad de actuar con mayor libertad interna y sentir que son pequeños regalos.

3.2.1.2. Conocimiento de su mundo emocional (CME).

El conocimiento de su mundo emocional (CME), será la segunda categoría que las investigadoras tomaron para el análisis interpretativo de la investigación. Esta categoría está en relación con la primera capacidad de las competencias emocionales, de "*Estar abierto al mundo emocional*" Casassus (2015).

3.2.1.2.1. Comprensión de la afectividad

La comprensión de la afectividad es una toma de consciencia de circulación de energía, dónde el sentimiento dirige la conducta, al cuerpo como estructura a través del conocimiento, dándole valor y orientación a la acción. Estas son indisolubles, no existen una sin la otra, la afectividad y lo cognoscitivo.

Es así, como el niño en su etapa preoperacional pasa del plano de la intuición al plano de la operación, en el nivel cognoscitivo y en el nivel de la afectividad pasa del sentimiento moral intuitivo a las operaciones afectivas. La afectividad en la segunda infancia es un proceso que depende de la maduración del niño y queda determinada por la aparición de sentimientos morales y organización de la voluntad, llamada moral autónoma. El niño integra su yo y regula su vida afectiva (Piaget, 1979).

3.2.1.2.2. Comprensión del Buen trato

La comprensión del buen trato es una toma de conciencia, que se puede aprender a cualquier edad. Sin embargo, esta conducta aprendida a más temprana edad cobra mayor relevancia en el mundo emocional. El desarrollo de esta conducta nos pone en una moral más elevada conectada con otros, que nos hace ser más empáticos, amables, sin juzgar, queribles y espontáneos. Como lo plantea Piaget (1932), es el segundo estadio moral de solidaridad entre iguales. Las normas en esta etapa son vistas como producto de acuerdos en las relaciones validadas, surgen sentimientos morales como la honestidad y la justicia.

3.2.1.2.3. Comprensión de la Comunicación

Para Krishnamurti (1978) la comunicación es una herramienta primordial para la educación, para transformar la mente humana y la creación de una nueva cultura.

Es un acto profundo en dónde tanto el educando como el educador pueden llegar a iluminar la mente de ambos pues tiene una dimensión profundamente religiosa.

La comunicación entre docente y estudiante implica, no sólo entender las palabras que se usan, sino ser capaces de satisfacer uno al otro en el mismo nivel y esto no es posible cuando se está interpretando lo que está leyendo, de acuerdo con su propio conocimiento, placer u opiniones, o cuando se está haciendo un

enorme esfuerzo de comprender. Una correcta comunicación es la capacidad de generar una relación, un estado de comunión entre ambos, que se requiere para crear un clima diferente, una atmósfera de confianza, en la cual el estudiante comienza a aprender.

La comunión es comunicar, estar en contacto, transmitir un determinado sentimiento, compartirlo no sólo en un nivel verbal, sino en un nivel intelectual y también sentirlo profunda y sutilmente. Es un estado que abarca todos los niveles, en esa atmósfera, en ese sentimiento de unidad afectiva. Desde este estado se aprende realmente, no desde un pedestal y se derrama información sobre el estudiante hasta ahogarlo. Podríamos establecer esa comunión, no sólo con quién les habla, sino con la naturaleza, con el mundo. Es un estado, un proceso en dónde tanto el educador como el educando participan activamente, ambos aprenden en la interrelación comunicativa.

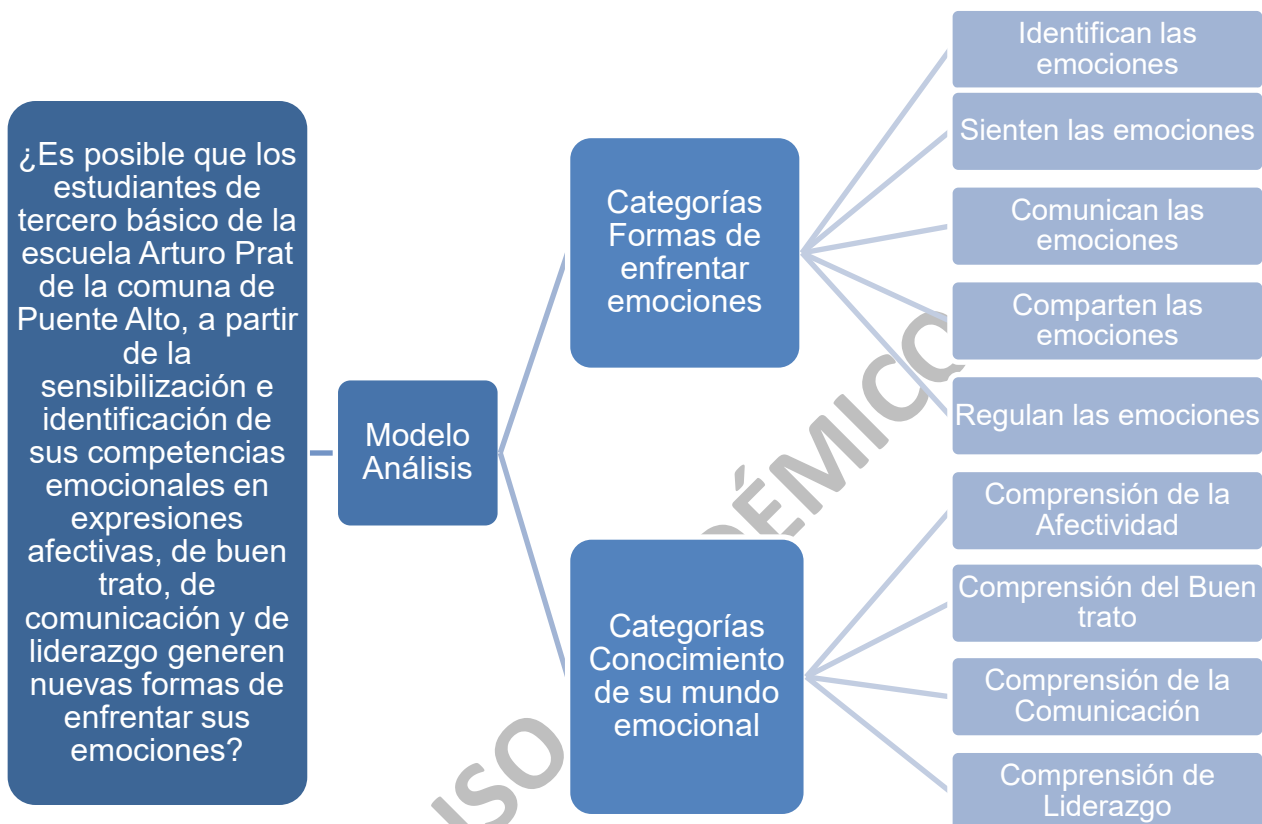
3.2.1.2.4. Comprensión de Liderazgo

La comprensión de liderazgo, según Maturana (2016) reflexiona sobre la necesidad de trabajar de manera colaborativa, dejando el concepto tradicional de liderazgo, puesto que si queremos que se haga lo que deseamos, actuaremos desde la emoción de la exigencia, del deber ser, buscando la voluntad de que otros cumplan con nuestro propio deseo, esto producirá dolor y resentimiento. En cambio, si actuamos desde la emoción de la co-inspiración aparecerá la colaboración en el bien-estar de la acción autónoma y reflexiva. Esto nos llevará a aprender que el liderazgo tomado desde la voluntad de colaborar con los demás dejando hacer más que estar, los actores desarrollarán su propio liderazgo.

3.3. Modelo de análisis que integra y asocia las categorías (a priori) de interés para el análisis interpretativo.

A continuación, en el siguiente esquema que representa el modelo de análisis que integra las siguientes categorías estudiadas:

Esquema N° 5: Modelo de análisis de categorías (a priori).



Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente esquema podemos apreciar la pregunta de investigación, el modelo de análisis que comprende las dos categorías correspondientes a la primera capacidad de las competencias emocionales, apertura al mundo emocional (Casassus, 2015).

Es importante señalar que la categoría Formas de Enfrentar Emociones (FEE), se relacionaron con los talleres de afectividad y comunicación, en tanto la categoría Conocimiento de su Mundo Emocional (CME), se relacionaron con los talleres de buen trato y liderazgo.

3.3.1. Técnicas e Instrumentos.

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el proceso de esta investigación se realizaron en sus tres etapas.

En la primera etapa de Diagnóstico, se utilizó la técnica de pauta de observación. En la segunda etapa de capacitación en los talleres teórico-prácticos, se utilizaron técnicas de pauta de observación. Finalmente, en la tercera etapa de evaluación de post-intervención se utilizó la técnica de encuesta social al grupo curso de tercero básico, la técnica de entrevistas a padres y/o apoderados, a los cuatro docentes y la técnica rúbrica de observación realizada a la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), por la profesora jefe. En todas las etapas se aplica el instrumento de registro audiovisual. Esto ayudó a la investigación con el estudio de la emocionalidad del grupo curso y principalmente la unidad de análisis en relación con sus pares, sus cuatro docentes y sus padres y/o apoderados, para después obtener la interpretación de los discursos y levantamiento de información.

A continuación, se presenta como información adicional las tablas de emociones que fueron utilizadas en esta investigación:

Tabla N° 3 Emociones que aparecen cuando los anhelos y necesidades están satisfechas y cuándo los valores no han sido transgredidos

Afectividad: Compasión, amistad, amorosidad, calidez, ternura, simpatía y de corazón abierto.	Alborozo: Gozo, éxtasis, euforia radiación, exuberancia, cautivo, exalto y chochera.
Alegría: Entretención, júbilo, encanto, agrado, cosquilleo y felicidad.	Agradecimiento: Apreciación, reconocimiento y bienestar.
Compromiso: Estimulación, embelesamiento, curiosidad, interés, hechizamiento, involucramiento, fascinación y absorción	Confianza: Orgullo, empoderamiento, apertura, seguridad y estar a salvo.

Paz: Calma, centramiento, ecuanimidad, apacibilidad, relajamiento, satisfacción, quietud, confianza, comodidad, contento, plenitud, silencio, alivio, serenidad y tranquilidad.	Excitación: Admiración, ardor, asombro, ansiedad, entusiasmo, vigor, pasión, vibración, animación, estimulación, deslumbramiento, energía, mareo, vitalidad, sorpresa y revitalización.
Inspiración: Asombro, impresión, embelesamiento y maravilla.	Esperanza: Expectación, aliento y optimismo.

Material de Marshall Rosenberg, adaptado por Juan Casassus (2015).

Tabla N° 4 Emociones que aparecen cuando los anhelos y necesidades no están satisfechas y cuándo los valores han sido transgredidos

Miedo: Aprehensión, pánico, premonición, susto, desconfianza, terror, temor, sospecha, cautela y preocupación.	Tensión: Ansiedad, irritación, aflicción, nervio, impaciencia, estrés, fragilidad, desvalidez recelo, reserva y sensibilidad.
Inquietud: Agitación, alarma, desconcentración, perturbación, sobresalto, tribulación, incomodidad, inestabilidad, confusión, sorpresa y disgusto.	Desconexión: Alienación, distancia, apatía, insensibilidad, aburrimiento, desinterés, indiferencia, retraimiento, distracción, frío y separación.
Enfado: Exasperación, descontento, molestia, agravio, frustración, fastidio, irritación y desesperanza.	Confusión: Ambivalencia, desconcierto, apabullamiento, aturdimiento, vacilación, perplejidad y desgarramiento.
Cansancio: Maltrato, agotamiento, letargo, gasto, limitación y adormecimiento.	Tristeza: Depresión, abatimiento, desesperación, descorazonamiento, desamparo, melancolía, infelicidad y desdicha.
Rabia: Furia, frenesí, indignación, cólera y resentimiento.	Dolor: Desconsolación, soledad, miserabilidad, arrepentimiento y apesadumbrado.
Aversión: Animosidad, disgusto, atolondramiento, culpa y desprecio.	Vulnerabilidad: Asco, desagrado, odio, hostilidad y rechazo.
Vergüenza: Pena, timidez, mortificación y disgusto.	

Material de Marshall Rosenberg, adaptado por Juan Casassus (2015).

En la siguiente tabla se sintetizaron las técnicas e instrumentos aplicadas en sus respectivas etapas, objetivos y actores / participantes de esta investigación:

Tabla N° 5 Técnicas e instrumentos aplicados

Técnica / instrumento	Etapas	Objetivo	Actor participante
Observación Instrumento Audiovisual	Primera etapa. Diagnóstico	Identificar las expresiones emocionales en interacción con sus pares y sus cuatro docentes.	Estudiantes Docentes
Observación Instrumento Audiovisual	Segunda etapa. Capacitación (talleres)	Sensibilizar e identificar las competencias emocionales de la unidad de análisis en las temáticas de expresiones afectivas, buen trato, comunicación y liderazgo.	Doce estudiantes de tercero básico, 6 niñas y 6 varones.
Entrevista a cuatro docentes. Entrevista a padres y/o apoderados. Rúbrica de observación de profesora jefe. Encuesta social.	Tercera etapa. Evaluación post-intervención.	Evaluar la sensibilización e identificación de las competencias emocionales de la unidad de análisis en la interacción con sus pares, sus cuatro docentes, la percepción de sus padres y/o apoderados y de la profesora jefe.	Doce estudiantes de tercero básico, 6 niñas y 6 varones. Docentes. Padres y/o apoderados. Profesora jefe.

A continuación, se presentan las definiciones de las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la investigación:

3.3.1.1. Observación

Esta técnica, pauta de observación, se aplicó en distintos momentos de la investigación. En la primera etapa al curso de tercero básico por las investigadoras, en la segunda etapa de capacitación y en la tercera etapa de post - intervención aplicada a la unidad de análisis, por la profesora jefe y las investigadoras.

El autor Gortari (1980), definió observación como "el procesamiento que el hombre utiliza para obtener información objetiva acerca del comportamiento de los procesos existentes".

En cambio, Molina (2017) le dio el siguiente significado "...Esta técnica agrupa a varios medios en donde se utiliza la observación directa..."

Para ambos autores la técnica de observación es un proceso de información objetiva y directa que agrupa varios medios para analizar e interpretar el proceso en estudio de investigación.

A continuación, la técnica que se utilizó en la primera etapa de esta investigación:

PAUTA DE OBSERVACIÓN

Este instrumento, técnica de observación diagnóstica, se utilizó por las investigadoras en la primera etapa de diagnóstico. Tuvo como objetivo "Identificar las expresiones emocionales en interacción con sus pares y sus cuatro docentes".

Nombre Establecimiento	Colegio Arturo Prat, Puente Alto
Curso	Tercero Básico 2017

La escala que a continuación se presenta sirve como guía para calificar las observaciones de las investigadoras, dónde uno es nula presencia de la emoción y cinco es muy buena presencia de la emoción. Marque con una X en el casillero que corresponda.

Las emociones abajo descritas, están especificadas en la tabla adjunta.

Puntuación	Indicador	Puntuación	Indicador
1	Nula presencia de la emoción	4	Buena presencia de la emoción
2	Insuficiente presencia de la emoción	5	Muy buena presencia de la emoción
3	Regular presencia de la emoción		

1. ¿Cómo se manifiestan las siguientes emociones, en aula, de los estudiantes en relación con sus cuatro docentes?

Emoción	1	2	3	4	5	Emoción	1	2	3	4	5
Afectividad						Inquietud					
Alegría						Desconexión					
Agradecimiento						Enfado					
Compromiso						Confusión					
Confianza						Cansancio					
Paz						Tristeza					
Excitación						Rabia					
Inspiración						Dolor					
Esperanza						Aversión					
Miedo						Vulnerabilidad					
Tensión						Vergüenza					

2. ¿Cómo se manifiestan las siguientes emociones, en aula, de los estudiantes en relación con sus pares?

Emoción	1	2	3	4	5	Emoción	1	2	3	4	5
Abatimiento						Euforia					
Adormecimiento						Felicidad					
Agrado						Frustración					
Amistad						Furia					
Ansiedad						Impaciencia					
Apatía						Interés					
Apertura						Involucramiento					
Arrepentimiento						Maltrato					
Asombro						Molestia					
Calidez						Optimismo					
Compasión						Pasión					
Confianza						Pena					
Curiosidad						Reconocimiento					
Desconcentración						Rechazo					
Desconcierto						Seguridad					
Desconfianza						Serenidad					
Desinterés						Soledad					
Disgusto						Temor					
Ecuanimidad						Ternura					
Entusiasmo						Timidez					
Estimulación						Tranquilidad					

La siguiente técnica de pauta de observación, se utilizó en la segunda etapa de capacitación, en talleres teórico-prácticos, por las investigadoras, con la unidad de análisis (doce niños de tercero básico).

PAUTA DE OBSERVACIÓN

Este instrumento, tuvo como objetivo “Identificar las expresiones emocionales de los niños participantes de los talleres teórico-prácticos”.

Nombre Establecimiento	Colegio Arturo Prat, Puente Alto
-------------------------------	---

Los indicadores que a continuación se presentan sirven como guía para las investigadoras determinar la presencia de las emociones.

Puntuación	Indicador
1	Deficiente manifestación de la emoción
2	Regular manifestación de la emoción
3	Muy buena manifestación de la emoción

1. ¿Cómo se manifiestan las siguientes emociones, en talleres, de los estudiantes en relación con sus pares?

Emoción	1	2	3	Emoción	1	2	3
Abatimiento				Euforia			
Adormecimiento				Felicidad			
Agrado				Frustración			
Amistad				Furia			
Ansiedad				Impaciencia			
Apatía				Interés			
Apertura				Involucramiento			
Arrepentimiento				Maltrato			
Asombro				Molestia			
Calidez				Optimismo			
Compasión				Pasión			
Confianza				Pena			
Curiosidad				Reconocimiento			
Desconcentración				Rechazo			
Desconcierto				Seguridad			
Desconfianza				Serenidad			
Desinterés				Soledad			
Disgusto				Temor			
Ecuanimidad				Ternura			
Entusiasmo				Timidez			
Estimulación				Tranquilidad			

La siguiente técnica de rúbrica de observación, se utilizó en la tercera etapa de post-intervención por la profesora jefe de tercero básico a la unidad de análisis (doce niños de tercero básico).

RÚBRICA DE OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES

CONTEXTO:

El Colegio Arturo Prat, ha facilitado las dependencias de la institución para realizar un trabajo de investigación, para optar al grado de Magister en Educación Emocional de la Universidad Mayor. Esta investigación, tiene como objetivo “Identificar las competencias emocionales en las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo en doce estudiantes de tercer año de enseñanza básica, en su interacción con sus pares, con sus cuatro docentes y la percepción de sus padres y/o apoderados”. En este caso de rúbrica de observación se requiere como objetivo que usted como profesora jefe de a conocer su percepción de los doce niños que participaron de los talleres de las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo.

La investigación busca levantar información relevante acerca del tema planteado anteriormente, por lo que su percepción es de altísima importancia para el estudio, análisis posterior y las conclusiones de los resultados posibles al respecto.

Queremos mencionarle, que toda información recogida durante el proceso de investigación será confidencial, solo tendrán acceso a ella las investigadoras y será utilizada sólo para aspectos de la investigación. El informe entregado a la institución serán los resultados e interpretación de éstos.

Además, informar que está investigación, está respaldada por la Universidad Mayor, Facultad de Humanidades, Postgrado Educación.

Nombre Establecimiento	Colegio Arturo Prat, Puente Alto
Nombre Docente	

La escala que a continuación presentamos servirá como guía para calificar sus observaciones, dónde uno es nula presencia de la emoción y cinco es muy buena presencia de la emoción. Marque con una X en el casillero que corresponda.

Las emociones abajo descritas, están especificadas en la tabla adjunta.

Puntuación	Indicador	Puntuación	Indicador
1	Nula presencia de la emoción	4	Buena presencia de la emoción
2	Insuficiente presencia de la emoción	5	Muy buena presencia de la emoción
3	Regular presencia de la emoción		

1. ¿Cómo calificaría usted la manifestación de las siguientes emociones en sus estudiantes?

Emoción	1	2	3	4	5	Emoción	1	2	3	4	5
Afectividad						Inquietud					
Alegría						Desconexión					
Agradecimiento						Enfado					
Compromiso						Confusión					
Confianza						Cansancio					
Paz						Tristeza					
Excitación						Rabia					
Inspiración						Dolor					
Esperanza						Aversión					
Miedo						Vulnerabilidad					
Tensión						Vergüenza					

2. ¿Cómo calificaría usted la manifestación de las siguientes emociones de los estudiantes participantes en talleres, en relación con sus pares, en aula?

Emoción	1	2	3	4	5	Emoción	1	2	3	4	5
Abatimiento						Felicidad					
Adormecimiento						Frustración					
Agrado						Furia					
Amistad						Impaciencia					
Ansiedad						Interés					
Apatía						Involucramiento					
Apertura						Maltrato					
Arrepentimiento						Molestia					
Asombro						Optimismo					
Calidez						Pasión					
Compasión						Pena					
Confianza						Reconocimiento					
Curiosidad						Rechazo					
Desconcentración						Seguridad					

Emoción	1	2	3	4	5	Emoción	1	2	3	4	5
Desconcierto						Serenidad					
Desconfianza						Soledad					
Desinterés						Sorpresa					
Disgusto						Temor					
Ecuanimidad						Ternura					
Entusiasmo						Timidez					
Estimulación						Tranquilidad					
Euforia											

3.3.1.2. Entrevista

Esta técnica se caracteriza por un diálogo entre dos o más personas, en que intervienen uno o más entrevistadores y uno o más entrevistados que contestan, para recolectar información en una investigación. Según Molina (2017), la técnica de la entrevista “...es más eficaz aplicada a individuos más dispuestos a comunicarse oralmente que por escrito...”. Además, la entrevista permitió obtener una información directa, visual y auditiva de las conductas, sentimientos y emociones de los cuatro docentes de tercero básico y la percepción de sus padres y/o apoderados de la escuela Arturo Prat, comuna de Puente Alto.

La siguiente técnica de entrevista se realizó en la tercera etapa de post-intervención a los cuatro docentes de tercero básico por las investigadoras.

ENTREVISTA A DOCENTES¹

PRESENTACIÓN.

Buenos días o buenas tardes, somos Patricia Clavería y Susana Córdova. El Colegio Arturo Prat, ha facilitado las dependencias de la institución para realizar un trabajo de investigación, para optar al grado de Magister en Educación

¹ Protocolos: Primero Salude al entrevistado. Segundo asegure privacidad al entrevistado. Duración entrevista 40 min aprox.

Emocional de la Universidad Mayor. Esta investigación, tiene como objetivo “Identificar las competencias emocionales en las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo en doce estudiantes de tercer año de enseñanza básica, en su interacción con sus pares, con sus cuatro docentes y la percepción de sus padres y/o apoderados”.

Una vez finalizada la investigación, se entregará un informe propositivo para el colegio Arturo Prat y éste pueda ayudar para que el docente tenga herramientas que sean de utilidad en la relación con los estudiantes de este nivel.

La investigación busca levantar información relevante acerca del tema planteado anteriormente, por lo que su opinión en esta entrevista es de altísima importancia para el estudio, análisis posterior y las conclusiones de los resultados posibles al respecto.

Queremos mencionarle, que toda información recogida durante el proceso de investigación será confidencial, solo tendrán acceso a ella las investigadoras y será utilizada sólo para aspectos de la investigación. El informe entregado a la institución serán los resultados e interpretación de éstos.

Además, informar que está investigación está respaldada por la Universidad Mayor, Facultad de Humanidades, Postgrado Educación.

Nombre Establecimiento	Colegio Arturo Prat, Puente Alto
Nombre Docente	
Asignatura que enseña	
Área de su función	
Sexo	
Edad	
Años de servicio en docencia	
Años en esta institución	

La tabla que a continuación se presenta servirá como guía para sus respuestas. Marque con una X en el casillero que corresponda.

Código Evaluación	Concepto	Código Evaluación	Concepto
S	Siempre	AV	A veces
CS	Casi Siempre	N	Nunca

A. Preguntas:

1. ¿Cuán recurrente visualiza usted la manifestación de las siguientes emociones de los estudiantes en relación con sus pares, en aula?

Emoción	S	CS	AV	N	Emoción	S	CS	AV	N
Afectividad					Miedo				
Agradecimiento					Paz				
Alegría					Rabia				
Cansancio					Tristeza				
Confianza					Vergüenza				
Dolor					Vulnerabilidad				
Enfado									

2. ¿Con qué frecuencia distingue las siguientes emociones en los estudiantes en relación con usted en aula?

Emoción	S	CS	AV	N
Afectividad				
Alegría				
Confianza				
Paz				
Miedo				
Tristeza				
Rabia				
Vergüenza				

3. ¿Qué otra emoción podría mencionar, que no esté en este listado?

--

4. ¿Qué emociones distingue usted de los estudiantes en relación con sus pares cuando realizan trabajo en grupo? Marque con una x las opciones pertinentes.

Emoción	Opción	Emoción	Opción
Agitación		Preocupación	
Agrado		Rabia	
Alegría		Relajamiento	
Ansiedad		Seguridad	
Enervamiento		Satisfacción	
Entusiasmo		Tranquilidad	
Envidia		Inseguridad	
Exasperación		Interés	
Indiferencia		Optimismo	

5. ¿Con qué frecuencia manifiesta usted las siguientes emociones en la interacción con los estudiantes?

Emoción	S	CS	AV	N	Emoción	S	CS	AV	N
Alegría					Desconexión				
Confianza					Vulnerabilidad				
Compromiso					Rabia				
Tensión					Vergüenza				

6. ¿Cuál es su expresión emocional, ante la demostración de emociones de sus estudiantes?

N°	Emoción	S	C S	A V	N	N°	Emoción	S	C S	A V	N
1.	Siento compasión						Siento orgullo				
2.	Siento calidez						Siento apertura				
3.	Siento ternura						Siento satisfacción				
4.	Siento simpatía						Siento confianza				
5.	Siento de corazón abierto						Siento plenitud				
6.	Siento gozo						Siento entusiasmo				
7.	Siento felicidad						Siento sorpresa				
8.	Siento reconocimiento						Siento asombro				
9.	Siento bienestar						Siento optimismo				
10.	Siento interés						Siento expectación				
11.	Siento involucramiento										

7. ¿Como docente, cuál de estas actividades realiza usted?

Actividades	Usted		Sus estudiantes		Es un aporte		Quisiera trabajarlo	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Meditación	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Respiración	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Postura corporal	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Yoga	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Teatro	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Diálogo	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No

8. ¿Qué otra actividad o deporte realiza usted, que no esté en el listado anterior?

9. ¿En qué momento del día usted logra manifestar una adecuada emocionalidad con sus estudiantes?

Momentos	S	No	Momentos	S	No
Al inicio de las clases	Si	No	En la clase expositiva	Si	No
En el transcurso de la clase	Si	No	En el recreo	Si	No
En actividades grupales	Si	No	Al final del día	Si	No

10. ¿Cuánto tiempo dedica usted, para educar en las emociones con sus estudiantes?

11. ¿En qué situaciones usted educa a sus estudiantes en la temática de las emociones?

12. ¿Qué facilidades y dificultades ha tenido usted en su función como docente, responda en los casilleros correspondientes?

Ítems	Facilidades	Dificultades
Infraestructura		
Relaciones		
Currículum		

Capacitación Docente		
----------------------	--	--

13. ¿Qué posibles soluciones ve usted en relación con el cuadro anterior?

14. ¿Cómo imagina su establecimiento, implementando estos ítems anteriormente expuesto?

B. Observaciones²:

La siguiente técnica de entrevista corresponde a la tercera etapa de post-intervención realizada por las investigadoras a los padres y/o apoderados de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico).

ENTREVISTA APODERADOS³

PRESENTACIÓN.

Buenos días o buenas tardes, somos Patricia Clavería y Susana Córdova. El Colegio Arturo Prat, ha facilitado las dependencias de la institución para realizar un trabajo de investigación, para optar al grado de Magister en Educación Emocional de la Universidad Mayor. Esta investigación, tiene como objetivo “Identificar las competencias emocionales en las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo en doce estudiantes de tercer año de enseñanza básica, en su interacción con sus pares, con sus cuatro docentes y la percepción de sus padres y/o apoderados”. Una vez finalizada la investigación, se entregará un informe propositivo para el colegio Arturo Prat y éste pueda ayudar para que el docente tenga herramientas que sean de utilidad en la relación con los estudiantes de este nivel.

² Anotar aspectos cualitativos que sean útiles a la investigación.

³ Protocolos: Primero Salude al entrevistado. Segundo asegure privacidad al entrevistado. Duración entrevista 40 min aprox.

La investigación busca levantar información relevante acerca del tema planteado anteriormente, por lo que su opinión en esta entrevista es de altísima importancia para el estudio, análisis posterior y las conclusiones de los resultados posibles al respecto.

Queremos mencionarle, que toda información recogida durante el proceso de investigación será confidencial, solo tendrán acceso a ella las investigadoras y será utilizada sólo para aspectos de la investigación. El informe entregado a la institución serán los resultados e interpretación de éstas.

Además, informar que está investigación, está respaldada por la Universidad Mayor, Facultad de Humanidades, Postgrado Educación.

Nombre Establecimiento	Colegio Arturo Prat, Puente Alto			
Nombre Apoderado				
Sexo		Edad		
Nombre del Estudiante				
¿De cuántas personas se compone el grupo familiar?				
¿Cuántos niños? (Rango edades)	0-3	4-6	7-9	10-12
¿Qué lugar ocupa el niño entre sus hermanos?				

La tabla que a continuación presentamos servirá como guía para sus respuestas. Marque con una X en el casillero que corresponda.

Código Evaluación	Concepto
S	Siempre
CS	Casi Siempre
AV	A veces
N	Nunca

A. Preguntas:

1. ¿Con qué frecuencia visualiza usted la manifestación de las siguientes emociones en su hijo (a)?

Emoción	S	CS	AV	N	Emoción	S	CS	AV	N
Afectividad					Vergüenza				
Alegría					Agradecimiento				
Confianza					Enfado				
Paz					Dolor				
Miedo					Vulnerabilidad				
Tristeza					Cansancio				
Rabia					Cansancio				

2. ¿Cuál es su percepción de la emoción de su hijo (a) en relación al colegio?

3. ¿Con que frecuencia distingue las siguientes emociones en su hijo (a) en interrelación con usted?

Emoción	S	CS	AV	N	Emoción	S	CS	AV	N
Afectividad					Miedo				
Alegría					Tristeza				
Confianza					Rabia				
Paz					Vergüenza				

4. ¿Qué otra emoción podría mencionar, que no esté en este listado?

5. De las siguientes emociones, ¿Cuál es la más recurrente en su hijo en interrelación con la familia? Marque con una x las opciones.

Emoción - Siente	Opción	Emoción - Siente	Opción
Siente agitación		Siente preocupación	
Siente agrado		Siente rabia	
Siente alegría		Siente relajamiento	
Siente ansiedad		Siente seguridad	
Siente enervamiento		Siente satisfacción	
Siente entusiasmo		Siente tranquilidad	
Siente envidia		Siente inseguridad	
Siente exasperación		Siente interés	
Siente indiferencia		Siente optimismo	

6. ¿Como reacciona usted ante la demostración de las emociones de su hija (o)?

7. ¿En qué momento del día, usted logra una conexión emocional con su hija (o)?

B. Observaciones⁴:

3.3.1.3. Encuesta Social.

La encuesta social, permite medir variables y factores en una investigación de paradigma cuantitativo explicativo. Esta técnica se aplicó en la tercera etapa de evaluación de post-intervención, para medir el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales al grupo curso, en dónde está inmersa la unidad de análisis de la escuela Arturo Prat, comuna de Puente Alto.

⁴ Anotar aspectos cualitativos que sean útiles a la investigación.

Además, los datos fueron procesados y se comunican a través de tablas y/o gráficos.

El autor Molina (2017) planteó que la encuesta social “...*tiene la ventaja de obtener información simultánea acerca de una gran cantidad de variables o factores y de personas...*”. Por lo tanto, se concluyó que los estudios basados en la técnica de la encuesta social son los más frecuentes en el ámbito de lo social y educacional.




A continuación, se muestra la encuesta social de post-intervención realizada al curso de tercero básico de la escuela Arturo Prat.

ENCUESTA SOCIAL PARA ESTUDIANTES


PRESENTACIÓN.

Buenos buenas tardes, somos Patricia Clavería y Susana Córdova. La escuela Arturo Prat, nos ha autorizado junto a su profesora jefe para realizar un trabajo de investigación. Para esto te pedimos que respondas con mucho cuidado y en base a lo que piensas y sientes. Solo nos interesa saber **tu opinión**, no hay respuestas buenas ni malas.

La tabla que a continuación se presenta servirá como guía para sus respuestas. **Marque con una X en el casillero que corresponda.**

Código	Concepto	Imagen
Siempre	Cuando es mayoría de tiempo	
A veces	Cuando es en algunas ocasiones	
Nunca	Cuando no se realiza	

Nombre	
Curso	

Preguntas	Concepto		
	S	AV	N
1. Te das cuenta de tus emociones (alegre, feliz, triste, enojado, etc.), en la relación con tus compañeros(as).			
2. Valoras que los demás te ayuden.			
3. Tienes confianza en ti mismo(a).			
4. Te sientes importante dentro de tu grupo curso.			
5. Cuando ves a un compañero(a) llorar te dan ganas de abrazarlo y consolarlo.			
6. Aceptas los acuerdos que se han tomado con el grupo curso por el bien de todos (as).			
7. Sueles hacer cosas sin pensar en las consecuencias.			
8. Logras comprender y ponerte en el lugar de tus compañeros (as).			
9. Reconoces que tienes virtudes y debilidades.			
10. Me es fácil encontrar palabras para describir mis emociones y/o sentimientos.			
11. Te disculpas con tus compañeros(as) cuando has cometido un error.			
12. Solucionas tus problemas con tranquilidad y serenidad.			
13. Convinces a tus compañeros(as) para seguirte en tus ideas.			
14. Aportas ideas al curso para realizarlas entre todos(as).			
15. Tu disfrutas cuando logras generar un ambiente de alegría entre tus compañeros(as).			
16. Cooperas con la disciplina del curso.			

En la siguiente tabla se sintetizan las especificaciones de las técnicas e instrumentos con el número de preguntas respectivas, relacionadas a las categorías a priori, que corresponden a la primera capacidad de las competencias emocionales.

Tabla N°6 Técnicas e instrumentos v/s Categorías

Técnica	Categoría	N° Preguntas relacionadas
Pauta de observación (Diagnóstico).	Formas de enfrentar las emociones.	N° 1.
	Conocimiento del mundo emocional.	N° 2.
Rúbrica de observación (Post-intervención).	Formas de enfrentar las emociones.	N° 1.
	Conocimiento del mundo emocional.	N° 2.
Entrevista docente (Post-intervención).	Formas de enfrentar las emociones.	N° 1, 2, 6, 8 y 9.
	Conocimiento del mundo emocional.	N° 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14 y 15.
Entrevista padres y/o apoderados (Post-intervención).	Formas de enfrentar las emociones.	N° 1, 5 y 7.
	Conocimiento del mundo emocional.	N° 2, 3, 4 y 6.
Encuesta social (Post-intervención).	Formas de enfrentar las emociones.	N° 1, 2, 3, 4 y 7.
	Conocimiento del mundo emocional.	N° 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, y 16.

3.3.2. Validación de juicios de expertos

Para validar las técnicas utilizadas en esta investigación se invitó a participar a cuatro jueces vinculados con la educación. Una vez que aceptaron, se les envió validación de instrumentos y técnicas (Molina, 2016). Ellos respondieron sugiriendo cambios relacionados a las preguntas de entrevistas, rúbricas y encuesta social, que a continuación se detallan:

Respecto al tiempo de validación de las técnicas duró aproximadamente cuatro semanas, en donde los expertos realizaron acotaciones en la etapa de post-intervención en las técnicas de entrevistas a los docentes y a padres y/o apoderados, planteando las siguientes observaciones y juicios: muchos indicadores, que las entrevistas eran muy largas por el poco tiempo disponible que generalmente tienen los docentes y padres y/o apoderados, que se hicieran cambios en las formas de preguntar, que se realizaran preguntas abiertas, que se usaran ejemplos, que los datos considerados en la entrevista a los padres y/o

apoderados eran de carácter muy personal. Las investigadoras tomaron en cuenta los aportes de los expertos en las formas de redacción de las preguntas, utilizando ejemplos y realizando preguntas abiertas. En el caso de la extensión de las entrevistas las investigadoras consideraron que para su investigación el número de preguntas era indispensable al igual que los datos personales de los entrevistados para poder recabar el análisis de discurso.

A continuación, se detalla una síntesis del currículum de los expertos consultados:

- ✓ Sra. Paulina Guerra. Profesora de educación general básica, Universidad Católica, especialidad en ciencias primer y segundo ciclo (MINEDUC). Orientación educacional y consejero vocacional, Universidad Católica del Norte. Magister en gestión educacional (IEDP), facultad de economía y negocios Universidad Andrés Bello.
- ✓ Sra. Pamela Urrutia. Profesora de educación general básica, con mención en educación técnico manual, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Post título de educación matemática, Universidad de Chile.
- ✓ Sr. Julio Jiménez. Ingeniero comercial, licenciado en ciencias sociales, Universidad Adolfo Ibáñez. Magister en dirección de personas y organizaciones, Universidad Adolfo Ibáñez.
- ✓ Sra. Lucía Vera. Profesora de Estado de enseñanza básica, Universidad de Chile, facultad de educación. Post título currículum y evaluación, Universidad Mayor. Magister en ciencias de la educación con mención en currículum y evaluación, Universidad Mayor.

3.3.3. Instrumento Grabación de registro audiovisual.

En esta investigación, se utilizó el instrumento de registro audiovisual como herramienta y estrategia para la investigación de diseño mixto de paradigma cualitativo - interpretativo, que permitió a las investigadoras tener un acercamiento a la realidad, no solo como medio para recolectar información, sino como parte activa del proceso de investigación.

Este instrumento se utilizó en conjunto con la técnica de observación,

correspondiente a la primera etapa de diagnóstico al curso de tercero básico en la interacción, en aula, entre pares y con sus cuatro docentes.

Por otro lado, en la segunda etapa, que correspondió a Capacitación, se manejó también este instrumento para levantar el discurso de la unidad de análisis.

Además, este instrumento permitió a través de imágenes y audios representar y construir de una manera más objetiva la realidad misma, de hechos, situaciones, conductas, comportamientos que sirvieron para interpretar los resultados y conclusiones.

3.4. Plan de análisis de los datos

El plan de análisis en esta investigación, de diseño mixto de paradigma cualitativo – interpretativo y cuantitativo - explicativo, contempló el análisis de discurso de los resultados obtenidos por las categorías a priori. En la primera categoría Formas de Enfrentar Emociones (FEE), se consideró en ella: como se identifican, se reconocen, se sienten, se comunican, se comparten y se regulan las emociones. En el caso de la segunda categoría Conocimiento de su Mundo Emocional (CME), considerándose en ella: la comprensión de la afectividad, la comprensión del buen trato, la comprensión de la comunicación y la comprensión de liderazgo. Además, en esta investigación, se aplicaron las técnicas de pauta de observación e instrumento de registro audiovisual, dirigido a los niños de tercero básico de la escuela Arturo Prat de la Comuna de Puente Alto, enfocadas en el levantamiento de información de los discursos que correspondieron a las categorías a priori, todo esto dentro de la primera etapa de investigación.

En la segunda etapa de capacitación, de talleres teórico-prácticos para la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), se utilizó la técnica de pauta de observación y el instrumento de registro audiovisual, realizadas por las investigadoras, para observar las expresiones emocionales en comunicación verbal y no verbal, tales como gestos, miradas, movimientos, corporalidad, tonos

de voz, cambios de conductas etc., interpretando la comprensión e incorporación nuevas competencias emocionales.

En la tercera etapa, correspondiente a la evaluación de post-intervención, a través de la técnica de entrevista, la técnica de rúbrica y la técnica de encuesta social, buscó levantar información relacionadas con las categorías a priori. En el caso de la entrevista dirigida a los cuatro docentes, buscó interpretar la relación de las emociones en interrelación con los estudiantes de tercer año básico. En la entrevista a los padres y/o apoderados buscó la percepción que tienen ellos con la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), relacionados con la emocionalidad que viven en interacción con la familia, con la escuela y con ellos.

Por otro lado, la técnica rúbrica de observación realizada por la profesora jefe a los doce niños tuvo como objetivo levantar información de la percepción que tiene ella del proceso vivido en los talleres teórico práctico de la unidad de análisis.

En el caso de la técnica de la encuesta social, midió los efectos de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), respecto de la sensibilización e identificación de las competencias emocionales vividas en los talleres teórico-prácticos, en interacción con su curso.

Luego, con toda esta información se saturan los espacios para reducir información hasta conseguir las ideas fuerzas que permitieron a las investigadoras interpretar de manera fidedigna los discursos obtenidos e iluminar las teorías de base de este estudio.

3.5. Descripción del trabajo de campo o terreno

Una vez aceptada la propuesta por la Universidad Mayor, Facultad de Humanidades, Postgrado Educación, se coordinaron fechas y horarios para el desarrollo de las etapas correspondientes a la investigación con la institución, Escuela Arturo Prat, comuna de Puente Alto.

Luego, se realizó un acuerdo formal con el sostenedor de la escuela Arturo Prat, se sostuvieron reuniones con los docentes y los padres y/o apoderados del tercer año de enseñanza básica, entregando a éstos la descripción detallada de las etapas a implementar, sus técnicas y/o instrumentos a aplicar a la unidad de análisis y el grupo curso. Además, se escribió una carta formal explicando los objetivos de la investigación para los permisos pertinentes a las familias responsables de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), para utilizar el instrumento de registro audiovisual, necesario para esta investigación.

Una vez, aprobada la investigación y obtenido los permisos necesarios, este estudio se desarrolló en tres etapas. En la primera etapa de diagnóstico se utilizó el instrumento registro audiovisual y técnica de pauta de observación, dirigida al tercero básico. Luego, en la segunda etapa de capacitación se realizaron talleres teórico-prácticos cuyo objetivo busca sensibilizar e identificar competencias emocionales en las expresiones de afectividad, de buen trato, de comunicación y de liderazgo, acá las investigadoras aplicaron la técnica de pauta de observación y el instrumento de registro audiovisual. Ya en su tercera etapa de evaluación post-intervención, se realizó la técnica de entrevista a los cuatro docentes, padres y/o apoderados, la técnica rúbrica de observación de percepción de la profesora jefe a la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) y la técnica de encuesta social aplicada al grupo curso en dónde está inserta la unidad de análisis. Para concluir este proceso, se realizó una convivencia entregando un presente a modo de agradecimiento por la participación de cada actor en esta investigación.

Cómo última instancia se presentó el informe de investigación a la Universidad Mayor, Facultad de Humanidades, Postgrado Educación.

En el siguiente punto se muestra en forma detalla las actividades y/o tareas y sus meses de duración.

3.6. Carta Gantt

A continuación, se presenta una carta Gantt, en dónde se detalla cronológicamente las actividades y/o tareas que se desarrollaron:

Carta Gantt								
Actividades y/o Tareas	Mes1 (Oct)	Mes2 (Nov.)	Mes3 (Dic.)	Mes4 (Ene.)	Mes5 (Feb.)	Mes6 (Mar.)	Mes7 (Abr.)	Mes8 (May.)
Ajustes al Marco Teórico	X	X	X	X	X	X		
Validación de técnicas y/o Instrumentos		X		X	X			
Etapa I de Diagnóstico.		X	X					
Aplicación de técnica pauta de observación, en aula e instrumentos de registro audiovisual.		X	X					
Etapa II de Capacitación. Talleres, técnica pauta de observación e instrumento de registro audiovisual.							X	
Etapa III de evaluación post-intervención. Aplicación de técnicas e instrumento de registro audiovisual.								X
Cierre de informe de tesis.								X

Síntesis del Capítulo

Sintetizando el capítulo de marco metodológico de esta investigación, de diseño mixto de paradigma cuantitativo – explicativo y cualitativo – interpretativo, con base filosófica del idealismo, cuyo objeto de estudio fueron la manifestación de las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo, en donde se interpretó la sensibilización e identificación de las competencias emocionales correspondientes a la primera capacidad “Estar abierto al mundo emocional” (Casassus, 2015), en la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), vinculadas a las categorías a priori: Formas de Enfrentar Emociones (FEE) y Conocimiento de su Mundo Emocional (CME). Es así como se caracterizó el diseño mixto de esta investigación.

Dentro de este diseño se aplicaron técnicas de observación, entrevistas y el instrumento de registro audiovisual, propios del paradigma cualitativo - interpretativo, como también la técnica de la encuesta social, propio del paradigma cuantitativo - explicativo.

Los datos fueron recogidos, analizados e interpretados, según el plan de análisis descritos en este capítulo.

En el siguiente apartado se dan a conocer los resultados de esta investigación de diseño mixto de paradigma cualitativo – interpretativo y cuantitativo - explicativo.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados obtenidos. Primero se hace referencia a la muestra y las categorías a priori estudiadas. Segundo, se exponen los resultados obtenidos a partir de las técnicas e instrumentos aplicados en las tres etapas de esta investigación, haciendo una distinción entre los datos de carácter cualitativo y cuantitativo. Por último, se mencionan elementos de discusión en base a los resultados obtenidos con una interpretación cualitativa, de diseño mixto de esta investigación.

4.1. Referencia

4.1.1. Muestra de estudio

En relación, a la muestra de estudio se comprendió este estudio por la unidad de análisis, correspondiendo a doce estudiantes (seis niñas y seis niños) de tercero básico, seleccionados por la profesora jefe en noviembre del año 2017.

En el ámbito profesional, participaron cuatro docentes (tres profesoras y un profesor), quienes trabajan con el curso en las áreas de matemáticas, religión, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, educación Física, artes visuales, técnicas manuales, educación musical y consejo de curso. Todos los docentes poseen título de educación general básica, con un promedio de cinco años de permanencia laboral en la institución. Otra información relevante a considerar, expresada por los profesionales en la entrevista a docentes, es la insuficiente preparación en las temáticas de educación emocional, como perfeccionamiento profesional. Han participado solamente en talleres de convivencia escolar y autocuidado, realizado por un organismo externo a la comunidad educativa, solicitado por la institución.

4.1.2. Categorías a Priori.

Las categorías a priori, estuvieron relacionadas con las competencias emocionales que corresponden a la primera capacidad: Estar Abierto al Mundo Emocional (AME), caracterizadas en el punto 3.2.1, del marco metodológico del capítulo anterior, que a continuación se interpretan:

En el caso de la primera categoría, Formas de Enfrentar Emociones (FEE): identificar, sentir, comunicar, compartir y regular las emociones. Esta categoría se vinculó con los talleres de **expresiones afectivas**, en dónde la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), tomaron conciencia, conocimiento de sus emociones y sentimientos para dirigir su conducta y en el caso del taller de **comunicación** valorar la capacidad de satisfacer, comprender y expresar a cerca de su propio conocimiento emocional para interrelacionarse con sus pares, sus cuatro docentes y familias.

Por otro lado, en la segunda categoría Conocimiento de su Mundo Emocional (CME): comprensión de la afectividad, del buen trato, de la comunicación y del liderazgo. Esta categoría se vinculó con los talleres **de buen trato**, en que la unidad de análisis tomó conexión con el otro en las relaciones validadas para manifestar la empatía, la amabilidad y la espontaneidad entre pares. Además, los sentimientos morales como honestidad y justicia, que, en el taller de **liderazgo**, la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) relacionó la necesidad de trabajar colaborativamente y actuar desde la emoción de la co-inspiración y bien-estar con sus pares.

4.2. Resultados de técnicas e instrumentos

A continuación, se expondrán los resultados relacionados con las técnicas e instrumentos aplicados en las tres etapas de esta investigación:

4.2.1. Análisis de primera etapa de diagnóstico

En esta primera etapa, de diagnóstico, se aplicaron la técnica de pauta de observación e instrumento de registro audiovisual para identificar las competencias emocionales, del grupo curso, en dónde está inmersa la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), en interacción con sus pares y sus cuatro docentes. Es importante destacar que para resguardar la privacidad de los docentes se usaron las siguientes nomenclaturas: D1 (docente uno, sexo femenino), D2 (docente dos, sexo masculino), D3 (docente tres, sexo femenino) y D4 (docente cuatro, sexo femenino).

En la técnica de pauta de observación, realizadas por las investigadoras, se sintetizó cualitativamente para dar respuesta a la primera pregunta: ¿Cómo se manifiestan, en aula, las siguientes emociones de los estudiantes en relación con sus cuatro docentes? La manifestación de las emociones de los estudiantes con sus cuatro docentes fue calificada como “muy buena presencia de la emoción”, en “afectividad” y “confianza”, que dice respecto a cuando los anhelos y necesidades están satisfechas y los valores no han sido transgredidos (material de Marshall Rosenberg y adaptado por Juan Casassus).

En cambio, cuando los anhelos y las necesidades no están satisfechos y los valores han sido trasgredidos (material de Marshall Rosenberg y adaptado por Juan Casassus), la manifestación de las emociones siguientes como “miedo”, “tensión”, “inquietud”, “confusión”, “tristeza”, “rabia”, “dolor” y “vulnerabilidad”, tienen “nula presencia de la emoción”, lo que habla de una muy buena emocionalidad de parte de los estudiantes hacia sus docentes, reforzando las emociones de los valores no trasgredidos por ellos.

En esta técnica se realizó una segunda pregunta ¿Cómo se manifiestan las siguientes emociones, en aula, de los estudiantes en relación con sus pares? En este caso se distinguió que las emociones “entusiasmo”, “apertura”, “estimulación”, “optimismo”, “confianza”, “pasión” y “asombro”, se denotan una “muy buena presencia de la emoción”, que aparecen cuando los anhelos y las necesidades

están satisfechas y los valores no han sido trasgredidos (material de Marshall Rosenberg y adaptado por Juan Casassus).

En cambio, cuando los anhelos y las necesidades no están satisfechas y los valores han sido trasgredidos (material de Marshall Rosenberg y adaptado por Juan Casassus), las manifestaciones que tienen como indicador “nula presencia de la emoción” son la “desconfianza”, “temor”, “disgusto”, “frustración”, “molestia”, “descontento”, “adormecimiento”, “maltrato”, “abatimiento”, “furia”, “arrepentimiento”, “rechazo” y “pena”. Según la interpretación cualitativa que hacen las investigadoras al comprobar el indicador “nula presencia de las emociones” los niños sienten a su grupo curso como una gran familia, en dónde se sienten libres y pueden actuar espontáneamente. Además, se comprueba que coincide con las expresiones verbales que han manifestado los niños en la etapa de capacitación en los talleres teóricos-prácticos: *“...mis compañeros son como los hermanos elegidos... me encanta compartir con ellos... a pesar de que peleamos... que nos enojamos... pero luego siempre nos encontramos...”*

Con el instrumento registro audiovisual, se observó a los estudiantes en diferentes momentos de su jornada escolar junto a sus cuatro docentes. A continuación, con la transcripción de éste se realiza el análisis de discurso:

En relación, a la normativa que tiene la institución de que todos los estudiantes de la jornada de la tarde se formen en el patio central para entrar a sus salas de clases, dónde cada curso conoce su ubicación. Se observó al grupo curso (tercero básico), en dónde está inmersa la unidad de análisis, ya formados, el D1 estaba con ellos, esperando instrucciones de parte del inspector para entrar a su sala de clases. Acá se distinguen en los niños, que sus expresiones son espontáneas, alegres, reaccionan inquietos y conectados entre ellos mismos. Al momento de dirigirse a su sala de clases, junto al D1, se ordenaron inmediatamente al momento de que ella toma la mano del primer niño de formación, continuando ordenados hasta entrar a su sala. De acuerdo con las conductas se interpreta que existe una conexión afectiva, de compromiso, de confianza y preocupación entre los estudiantes y el D1. Una vez, dentro de su sala

de clases los estudiantes se expresaban emocionalmente de manera espontánea, aun con las investigadoras filmando. En el momento que el D1 da inicio a las actividades, se preocupó de generar participación en los niños, entregando con distintos volúmenes y tonos de voz las instrucciones para el desarrollo de las actividades. Las emociones de “calidez”, “compromiso”, “confianza”, “seguridad”, “apertura” e “involucramiento” se observan de parte de ella hacia sus estudiantes. Ella expresó corporalmente su afectividad en la comunicación verbal y no verbal, preocupándose que todos la escuchen y se escuchen entre ellos. En relación a los niños que son más distraídos e inquietos, se dio el tiempo de acercarse a ellos y solicitarles un cambio de actitud y al finalizar la clase, ella vuelve a conversar con ellos.

Respecto al D2, cuando da comienzo a su clase saluda a los estudiantes, algunos contestan y otros siguen en sus temáticas (jugando, conversando, distraendo a otros). En el momento de dar las instrucciones para las actividades de clases, algunos continúan en sus temáticas sin seguirlas y otros escuchan atentos. En el transcurso de la clase, se observó que el D2 no demuestra afectividad con su corporalidad hacia los niños (abrazándolos, palmoteándolos, sonriéndoles, etc.), pero se visualiza un involucramiento emocional desde la preocupación por ellos, para que participen de las actividades, motivándoles a todos a través de refuerzos positivos para que así den término al trabajo. Al observar la interacción del D2 con los niños, éstos manifiestan las siguientes expresiones emocionales como “apertura”, “confianza”, “entusiasmo”, “optimismo”, “pasión” y “asombro” durante el desarrollo de la clase.

En el caso del D3 se observó en actividad de control de lectura veloz con cronómetro en mano, ésta con una actitud morfológica personalizada, en un nivel de horizontalidad hacia los estudiantes (Sentados en una mesa uno al lado del otro, con su corporalidad afectiva dispuesta a escuchar al estudiante). Una vez los niños sentados para el control, las emociones del D3 que se manifiestan son de “apertura”, “confianza” e “involucramiento”, siendo recíproca de parte de los niños esta conexión afectiva y de confianza.

Por último, con la D4 se observó que al ingreso de la sala saluda al curso y ellos responden "...*buenas tardes tía...*". Según la percepción de las investigadoras, recién en este momento la D4 logra hacer conexión emocional con sus estudiantes, comenzando a dar sus instrucciones para el desarrollo de las actividades. Esta conexión se ve interrumpida debido a que los niños se percatan que la pizarra y la sala se encuentran sucia, provocando distracción e inquietud por parte de ellos, al pedido de la D4 un niño fue a buscar a un auxiliar para que limpie. La D4 continuó con su clase entregando contenidos y objetivos, lo paradójico ante esta situación vivida anteriormente es que los contenidos de la clase están relacionados con el tema de expresiones de buen trato. Los estudiantes, no escuchan a D4 y ella continúa con su clase, a pesar de que la sala continúa sucia. En este momento se observa una "desconexión" de la D4, debido a que entra la auxiliar de la limpieza y los niños explícitamente manifiestan interés en lo acontecido. Según la interpretación de las investigadoras, en esta situación se logró ver claramente la manifestación de las emociones "desinterés" e "indiferencia", de parte de la D4, clasificada dentro de anhelos y necesidades no satisfechas y los valores transgredidos (Material de Marshall Rosenberg, adaptado por Juan Casassus). Una vez terminado este acontecimiento, la D4 comienza el trabajo programado en grupo, siguiendo con el objetivo de desarrollo de la clase. Los estudiantes se agrupan de manera espontánea para dar comienzo a la actividad. Al momento del trabajo de grupo se observó que se manifiestan las siguientes emociones entre ellos "apertura", "confianza", "amistad", "interés", "calidez", "curiosidad", "compasión", "entusiasmo" e "involucramiento". Mientras los niños realizaron su actividad la D4 interactuaba con cada grupo, reforzando la comprensión de la actividad. A su vez, las investigadoras interactuaron preguntando: ¿Qué están haciendo? ¿Han llegado a algún acuerdo? ¿Cuál es el compromiso que han llegado? Y ellos manifestaron "...*decir buenas palabras... no pelear... no decir garabatos... hay que respetar a todos...*", un niño pregunta ¿por qué?, otros responden "...*porque son mayores... porque son como nosotros... también son seres humanos...*". Para dar término a la actividad, se construyó un papelógrafo generando una síntesis en donde cada grupo expuso sus

conclusiones ante el grupo curso, para luego la D4 hacer la internalización de la síntesis de su clase, destacándose la conexión emocional de ella con sus estudiantes.

Tabla N° 7 Orden de observaciones con instrumento registro audiovisual

La siguiente tabla sintetiza las observaciones con el instrumento registro audiovisual:

Docente	Área Aprendizaje	Orden	Curso
D1	Profesora jefe. Todas las áreas	2da. Observación	3° Básico
D2	Profesor de Matemáticas	3era. Observación	3° Básico
D3	Lenguaje	4ta. Observación	3° Básico
D4	Profesora Religión	1era. Observación	3° Básico

4.2.2. Análisis de la segunda etapa de capacitación

En la segunda etapa de capacitación, en los talleres teórico-prácticos se utilizó la técnica de pauta de observación e instrumento de registro audiovisual con la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) seleccionados por la profesora jefe, para visualizar las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo.

En el taller de expresiones afectivas, experimentadas por la unidad de análisis (seis niñas y seis niños), se apreció que los estudiantes se sensibilizaron ante la manifestación de las emociones de sus pares, evidenciadas en el plenario y en la síntesis del taller. La expresión de sus conductas humanas refleja emotividad y afectividad al escuchar sus vivencias y experiencias familiares. Ellos empatizaban demostrando afectividad de manera espontánea, abiertos a la

aceptación del otro, por lo que su primera reacción emocional es de abrazar y consolar colocándose en el lugar del otro. Los estudiantes se reconocen como seres humanos diversos, con diferencias individuales, demostrado en los juegos lúdicos del taller de expresiones afectivas. En el taller de buen trato la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), mostraron en los juegos lúdicos competitivos (sillas musicales) una actitud competitiva, no pasando a llevar al otro, respetando y aceptando perder en el juego. En el caso de los juegos colaborativos manifestaron expresiones coherentes cuando el fin involucra a todos, reconocen sus limitaciones y fortalezas, ayudándose entre ellos. Respecto al plenario del taller de buen trato, se dieron respuesta a las siguientes preguntas ¿Cuál es el trato que pido? “...ser aceptados por sus compañeros..., ...que los escuchen..., ...les pongan atención..., ...se interesen por ellos..., ...no les mientan..., ...respeten los acuerdos...”, ¿Cuál es el trato que doy? “...trato de hacer lo mismo, ...de no mentir..., ...de decir la verdad..., ...de escuchar...”, ¿Doy a otros el trato que pido para mí? Cuando empatizan en el buen trato con sus compañeros se interpreta que tratan de hacer lo mismo que ellos piden, pero confiesan “...que muchas veces les cuesta cumplir con este compromiso...”. Las investigadoras concluyen que el buen trato es un proceso de aprendizaje que consiste en formar y mejorar redes de afectividad como soporte emocional con sus familiares, profesores, amigos y compañeros.

En el taller de comunicación, se distinguieron en los niños las siguientes emociones de “apertura”, “seguridad” y “confianza” en la medida que la convivencia diaria se fue reforzando afectivamente entre su familia y compañeros según sus comentarios. En la actividad de bloqueadores de la comunicación, ellos distinguieron claramente aquellos bloqueadores que utilizan sus padres y/o apoderados, cuándo sienten que su comportamiento no es el adecuado y son desobedientes, reconocen que su reacción es de enojo y de agresividad cuándo la madre los usa corporalmente con ellos. Sin embargo, entre sus pares la comunicación es espontánea, directa y con un lenguaje sencillo al expresar sus emociones. Concluimos, que cuando existe una comunicación coherente que va

desde el pensar, del sentir y del hacer en una misma dirección se experimenta un diálogo real, amoroso, libre, sin temor y responsable con los otros.

Cuando se trabajó el taller de liderazgo, se observó que los estudiantes adoptan características de líderes innatos (empáticos, inclusivos y acogedores). En los intercambios de opiniones ellos manifestaron características de líderes que han reconocido en la comunidad educativa y en su entorno, muchas veces valorando a los líderes con características de violencia, interpretando que es una manifestación de auto-defensa de los barrios en donde ellos viven. En el trabajo grupal desarrollado en el taller de liderazgo, se reflexionó acerca de las siguientes preguntas ¿Qué características valoras de un líder?, ¿Qué función te gustaría cumplir dentro de tu curso?, ¿Qué acciones fomentarías dentro de tu curso para resolver conflictos? En el plenario del taller, los niños respondieron “...un líder debe trabajar en equipo..., ...debe tener sentido del humor..., ...que escuchen sus ideas..., ...que no mientan..., ...que se coloquen en el lugar del otro..., ...no se atrevan a ser líderes..., ...que se debe conversar..., ...no actuar enojados..., ...buscar un adulto...”. Para las investigadoras en el desarrollo emocional de los niños se debe potenciar las características propias de cada uno, para llegar a ser un líder dentro del grupo curso y así extendiéndolo a la comunidad educativa.

De acuerdo a la experiencia de los talleres vividos por la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), se considera un proceso interno de aprendizaje, iniciándose una vez que se sensibiliza, se percibe, se reconoce, se nombra y se comprende a la emoción. Es por este motivo la importancia de educar a los estudiantes desde que nacen en la expresión de la emocionalidad, considerando que es algo que se está al debe entre todos los seres humanos, en educación.

Al relacionar las competencias emocionales con las categorías a priori vividas por la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) en los talleres teórico-prácticos. Respecto a la primera categoría Formas de Enfrentar Emociones (FEE), que fueron conectadas con los talleres de expresiones afectivas y de comunicación, se interpretó que las niñas y los niños manifestaron las siguientes emociones: “agrado”, “interés”, “confianza” y “calidez” y en la segunda categoría

Conocimiento de su Mundo Emocional (CME), que fueron conectadas con los talleres de buen trato y de liderazgo los niños y las niñas manifestaron las siguientes emociones: “entusiasmo”, “amistad”, “estimulación” y “reconocimiento”. Las investigadoras interpretaron cualitativamente que la emocionalidad en los estudiantes es un proceso de sensibilización para aceptarse como seres sensibles, diversos y empáticos con sus pares, vinculado a la identificación de una comunicación coherente, en el pensar, sentir y hacer, de manera consciente y responsable con todas las personas que interactúan.

Para una mayor comprensión se entregan las siguientes opiniones expresadas por niños del nivel básico, que han vivido este tipo de talleres: “...hola tíos, lo pase muy bien con Uds., nos vemos el otro año...”, “...me sacaron hartas sonrisas, me gusto este taller...”, “...gracias por enseñarme a no pelear y no discriminar...”, “... por todo lo que nos han enseñado los queremos mucho casi como mamá, perdón por hacerlas rabiar...”. Por lo tanto, se evidencia la importancia que tienen estos talleres para la sensibilización e identificación de las competencias emocionales.

4.2.3. Análisis de la tercera etapa de evaluación de post-intervención

En la tercera etapa de evaluación de post-intervención se aplicaron las técnicas de entrevista a los cuatro docentes y rúbrica de observación realizada por la profesora jefe para conocer la percepción de ella, en relación a la unidad de análisis con su grupo curso. También se aplicó la técnica de entrevista a los padres y/o apoderados de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), para determinar la percepción de ellos en relación con el establecimiento, su familia, con ellos mismos y con sus pares. Por último, la técnica de encuesta social aplicada para el grupo curso en su relación con la unidad de análisis.

4.2.3.1. Técnica entrevista a docentes

Respecto a la técnica entrevista dirigida a los cuatro docentes, se hace un análisis cualitativo y la interpretación que se desarrolló está vinculada con las categorías a priori. En el caso de la categoría Formas de Enfrentar Emociones (FEE), se analizaron con las preguntas 1, 2, 6 y 9 respectivamente:

1. ¿Cuán recurrente visualiza usted la manifestación de las siguientes emociones de los estudiantes en relación con sus pares, en aula?

Respecto a esta pregunta se rescató que las emociones “alegría” y “agradecimiento” son siempre recurrente en un 50 por ciento (2 docentes), en el caso de las emociones “confianza” es recurrente casi siempre en un 75 por ciento (3 docentes) y en el caso de las emociones “paz”, “enfado” y “cansancio” a veces recurrente en un 75 por ciento (3 docentes), sin embargo, podemos destacar que en la emoción “dolor” es recurrente a veces en un 100 por ciento (4 docentes).

2. ¿Con qué frecuencia distingue las siguientes emociones en los estudiantes en relación con usted en aula?

En esta pregunta la frecuencia siempre con que se distingue la emoción “afectividad” es en un 75 por ciento (3 docentes) y la “confianza” en un 50 por ciento (2 docentes).

6. ¿Cuál es su expresión emocional, ante la demostración de emociones de sus estudiantes?

En la expresión emocional “siento entusiasmo” se demuestra siempre en un 100 por ciento (4 docentes), en el caso de las siguientes expresiones emocionales “siento calidez”, “siento ternura”, “siento simpatía”, “siento gozo”, “siento felicidad”, “siento reconocimiento”, “siento interés”, “siento involucramiento”, “siento orgullo”, “siento apertura” y “siento optimismo” se demuestra siempre en un 75 por ciento (3 docentes).

9. ¿En qué momento del día usted logra manifestar una adecuada emocionalidad con sus estudiantes?

Los docentes consideraron que logran manifestar una adecuada emocionalidad siempre con sus estudiantes en “actividades grupales” en un 100 (4 docentes).

En el caso de la categoría Conocimiento de su Mundo Emocional (CME), se analizaron con las preguntas 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14 y 15 respectivamente:

4. ¿Qué emociones distingue usted de los estudiantes en relación con sus pares cuando realizan trabajo en grupo? Marque con una x las opciones pertinentes.

Las emociones que el docente distinguió en los estudiantes en relación con sus pares en trabajo de grupo son “alegría”, “entusiasmo”, “preocupación” e “interés” es siempre en un 100 por ciento (4 docentes). Sin embargo “agitación”, “agrado”, “ansiedad” y “optimismo” con un 75 por ciento (3 docentes) siempre.

5. ¿Con qué frecuencia manifiesta usted las siguientes emociones en la interacción con los niños?

La frecuencia de la emoción “compromiso” se manifiesta siempre en un 100 por ciento (4 docentes) y “alegría” en un 75 por ciento (3 docentes).

7. ¿Como docente, cuál de estas actividades realiza usted?

Las actividades que se mencionaron para esta pregunta fueron meditación, respiración, postura corporal, yoga, teatro y diálogo. Las respuesta a esta pregunta, ellos realizan la actividad de “respiración” con ellos mismos y practican con sus estudiantes “respiración” y “dialogo”. Para la actividad “yoga” los docentes la consideraron como un aporte para los estudiantes, siendo para otras corrientes una disciplina que lleva implícita las herramientas de meditación, respiración y postura corporal. Para las investigadoras esta práctica es una propuesta que ayuda a la concentración, la conexión emocional (mente, cuerpo y espíritu) y un mayor desarrollo cognitivo.

10. ¿Cuánto tiempo dedica usted, para educar en las emociones con sus estudiantes?

En esta pregunta las investigadoras interpretaron que los docentes no tienen interés en educar en las emociones, dada las respuestas de cada uno, que a continuación se transcriben, con la nomenclatura para proteger su identidad:

D1. "...Al inicio, 15 minutos...", D2. "...No...", D3. "...Constantemente...", D4. "...Si, no especifica tiempo...".

11. ¿En qué situaciones usted educa a sus estudiantes en la temática de las emociones?

Respecto a la pregunta los docentes respondieron:

D1. "...En todas las clases y en todo momento, Todos los días llegan con algo distinto...", D2. "...Poco tiempo, no se da, se da sólo cuándo un niño tiene pena o tristeza...", D3. "...En área de orientación trabaja emociones de manera individual y grupal..." y D4. "...En todo momento...".

12. ¿Qué facilidades y dificultades ha tenido usted en su función como docente, responda en los casilleros correspondientes?

Para esta pregunta los indicadores a responder fueron infraestructura, relaciones, currículum y capacitación docente.

En relación con el indicador de infraestructura, los docentes consideraron que existen deficiencias, debido a que no hay espacio adecuado para un buen desarrollo de las actividades del docente. Respecto al indicador de relaciones, los docentes concuerdan que no existe mayor relación entre ellos, solo es funcional. Sin embargo, destacan que el compromiso que tienen los padres y/o apoderados facilitan la comunicación y el vínculo con ellos. En el caso del indicador currículum plantearon que existe una flexibilidad en la adaptación curricular, aspiran a un avance relacionado con el contexto social que viven los niños. En el indicador de capacitación, existe una necesidad en las áreas que ellos se desempeñan como docentes, acotan que sólo hubo capacitación en las temáticas de afectividad, convivencia y auto-cuidado dada por una institución externa.

13. ¿Qué posibles soluciones ve usted en relación con el cuadro anterior?

Los docentes consideraron que debe haber un mejoramiento en la infraestructura y una mayor preocupación en la capacitación de las áreas correspondientes a su desempeño como docente.

14. ¿Cómo imagina su establecimiento, implementando estos ítems anteriormente expuesto?

Los docentes consideraron que, si hay mejor infraestructura y capacitación, aumentarían las matrículas y el puntaje SIMCE, por lo que abriría un desarrollo más efectivo.

En las observaciones realizadas durante las entrevistas a los docentes por las investigadoras, éstos demostraron disponibilidad y apertura para contestar la entrevista. Se valoró que son docentes comprometidos con sus niños, a pesar de la exigencia académica en el rendimiento de sus estudiantes. Se manifestaron ávidos por aprender de la educación emocional para ellos mismos y así poder transmitirlo a sus estudiantes.

4.2.3.2. Técnica entrevista a padres y/o apoderados

En la técnica entrevista dirigida a los padres y/o apoderados, el análisis cualitativo interpretativo que se desarrolló en relación con las categorías a priori, se analizan las preguntas 1, 5 y 7 respectivamente relacionadas a la primera categoría Formas de Enfrentar Emociones (FEE):

1. ¿Con qué frecuencia visualiza usted la manifestación de las siguientes emociones en su hijo (a)?

En esta pregunta los padres y/o apoderados manifestaron con un 67 por ciento (8 apoderados), en la frecuencia del indicador siempre respecto a las emociones de “alegría” y “confianza”.

5. De las siguientes emociones, ¿Cuál es la más recurrente en su hijo en interrelación con la familia? Marque con una x las opciones.

En las emociones en interrelación con la familia de “alegría”, “seguridad” y “optimismo” destacaron en una recurrencia con un 92 por ciento (11 apoderados). En el caso de las emociones de “agrado”, “preocupación” y “relajamiento” tuvieron una recurrencia del 75 por ciento (9 apoderados).

7. ¿En qué momento del día, usted logra una conexión emocional con su hija (o)?

En esta pregunta se consideró que la conexión emocional con su hijo (a), se logró en tres momentos del día, mañana, tarde y noche y está relacionada la emocionalidad cuándo se comparten momentos con los hijos “... *a la hora de tomar desayuno... cuándo hacemos las tareas... a la hora de tomar onces con la familia...*”. En estos momentos se logra conectar y relacionar con una mejor emocionalidad.

SOLO USO ACADÉMICO

En el caso de la segunda categoría Conocimiento de su Mundo Emocional (CME), se analizaron las preguntas 2, 3, 4 y 6 respectivamente:

2. ¿Cuál es su percepción de la emoción de su hijo (a) en relación al colegio?

En esta pregunta la respuesta que dieron los padres y/o apoderados en la relación de sus hijos(as) con el colegio, fue la valoración de la permanencia, que les agrada asistir, que les gusta su escuela, no quieren cambiarse, porque se sienten seguros, confiados y protegidos. Respecto a la percepción de los padres y/o apoderados cuyos estudiantes asisten a guardería en la jornada de la mañana, hacen mención que les agrada estar en ella, considerando que el horario de permanencia es de ocho de la mañana hasta las siete de la tarde. Este beneficio lo entrega la institución a los padres de los niños que trabajan todo el día.

3. ¿Con que frecuencia distingue las siguientes emociones en su hijo (a) en interrelación con usted?

Los padres y/o apoderados entrevistados distinguieron la emoción de “afectividad” en el rango de siempre con un 92 por ciento (11 apoderados) y “confianza” en un rango de siempre con un 67 por ciento (8 apoderados) en interrelación con ellos mismos.

6. ¿Como reacciona usted ante la demostración de las emociones de su hija (o)?

Esta pregunta fue abierta y los padres y/o apoderados en general responden que reaccionan dependiendo de la conducta primaria que tiene el niño o niña, por lo que se devela una conducta reactiva, no proactiva de parte de ellos, como, por ejemplo: “...hijo enojado, mamá enojada..., ...hijo mal genio, mamá depresiva..., ...hijo afectivo, mamá cariñosa..., ...cuando me dice mamita te quiero, lo abrazo...”. Se observó que las madres manifiestan una mínima emocionalidad hacia el hijo o hija en su demostración afectiva.

B. Observaciones⁵:

Todos los padres y/o apoderados entrevistados, corresponden a mujeres, que en su gran mayoría son madres separadas, responsables ellas solas de sus hijos (as), quiénes tienen que trabajar y ser dueñas de casa. Todas manifestaron apertura ante la respuesta a la entrevista, demostrando interés, confianza y seguridad desde el momento de la información de ésta en la reunión de apoderados. En la entrevista misma, se confidenciaron, pidiendo ayuda y manifestando explícitamente la necesidad de talleres en aprendizaje de educación emocional para aprender a conocerse y ayudar a sus hijos (as), en esta disciplina.

4.2.3.3. Técnica Rúbrica de observación

Respecto a la técnica Rúbrica de observación realizada por la profesora jefe, tuvo como objetivo conocer la percepción de ella respecto a las competencias emocionales de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) en relación a su grupo curso. A continuación, se analizan las respuestas respectivamente:

Puntuación	Indicador
1	Nula presencia de la emoción
2	Insuficiente presencia de la emoción
3	Regular presencia de la emoción
4	Buena presencia de la emoción
5	Muy buena presencia de la emoción

1. ¿Cómo calificaría usted la manifestación de las siguientes emociones en sus estudiantes?

A continuación, se presentan los resultados de la pregunta uno en forma cuantitativa y porcentualmente:

⁵ Anotar aspectos cualitativos que sean útiles a la investigación.

Emoción	1	2	3	4	5	%1	%2	%3	%4	%5
Afectividad	0	0	2	8	2	0%	0%	17%	67%	17%
Agradecimiento	0	0	3	5	4	0%	0%	25%	42%	33%
Alegría	0	0	1	5	6	0%	0%	8%	42%	50%
Aversión	2	7	2	0	1	17%	58%	17%	0%	8%
Cansancio	0	4	5	1	2	0%	33%	42%	8%	17%
Compromiso	0	0	2	3	7	0%	0%	17%	25%	58%
Confianza	0	0	4	4	4	0%	0%	33%	33%	33%
Confusión	0	2	5	3	1	0%	17%	42%	25%	8%
Desconexión	3	2	4	3	0	25%	17%	33%	25%	0%
Dolor	2	7	2	0	1	17%	58%	17%	0%	8%
Enfado	1	4	4	1	2	8%	33%	33%	8%	17%
Esperanza	0	1	5	3	3	0%	8%	42%	25%	25%
Excitación	0	0	6	5	1	0%	0%	50%	42%	8%
Inquietud	0	2	4	6	0	0%	17%	33%	50%	0%
Inspiración	0	1	3	7	1	0%	8%	25%	58%	8%
Miedo	1	5	3	3	0	8%	42%	25%	25%	0%
Paz	0	0	5	4	3	0%	0%	42%	33%	25%
Rabia	1	7	2	1	1	8%	58%	17%	8%	8%
Tensión	1	6	4	0	1	8%	50%	33%	0%	8%
Tristeza	3	4	2	2	1	25%	33%	17%	17%	8%
Vergüenza	3	5	3	1	0	25%	42%	25%	8%	0%
Vulnerabilidad	3	6	1	2	0	25%	50%	8%	17%	0%

Para la pregunta uno, la manifestación de la emoción en su estado “muy buena presencia de la emoción”, se distinguieron las emociones “compromiso” con un 58 por ciento (7 estudiantes) y “alegría” con un 50 por ciento (6 estudiantes) en los niños de la unidad de análisis, según la percepción de la profesora jefe. En el estado “buena presencia de la emoción” se destacaron las emociones “afectividad” con un 67 por ciento (8 estudiantes), “inspiración” con un 58 por ciento (7 estudiantes) e “inquietud” con un 50 por ciento (6 estudiantes). En el estado “regular presencia de la emoción”, se encontró la emoción “excitación” con un 50 por ciento (6 estudiantes). Sin embargo, en el caso del estado “insuficiente presencia de la emoción” se vio en las emociones “aversión”, “dolor” y “rabia” con un 58 por ciento (7 estudiantes) y “tensión” y “vulnerabilidad” con un 50 por ciento (6 estudiantes), en este último estado sorprende el parámetro de estas emociones,

en dónde se interpreta que hay indicadores de anhelos y necesidades no satisfechas y los valores han sido transgredidos (material de Marshall Rosenberg y adaptado por Juan Casassus), aunque la presencia está clasificada como insuficiente, se pudo distinguir una advertencia hacia el cuidado de los niños, según la percepción de la profesora jefe.

2. ¿Cómo calificaría usted la manifestación de las siguientes emociones de los estudiantes participantes en talleres, en relación con sus pares, en aula?

A continuación, se presentan los resultados de forma cuantitativa y porcentualmente de la pregunta dos.

Emoción	1	2	3	4	5	%1	%2	%3	%4	%5
Abatimiento	0	9	1	2	0	0%	75%	8%	17%	0%
Adormecimiento	2	5	4	1	0	17%	42%	33%	8%	0%
Agrado	0	0	3	7	2	0%	0%	25%	58%	17%
Amistad	0	0	2	5	5	0%	0%	17%	42%	42%
Ansiedad	1	6	2	2	1	8%	50%	17%	17%	8%
Apatía	4	3	2	3	0	33%	25%	17%	25%	0%
Apertura	0	2	3	5	2	0%	17%	25%	42%	17%
Arrepentimiento	5	4	1	2	0	42%	33%	8%	17%	0%
Asombro	0	2	2	5	3	0%	17%	17%	42%	25%
Calidez	0	1	3	7	1	0%	8%	25%	58%	8%
Compasión	0	1	1	8	2	0%	8%	8%	67%	17%
Confianza	0	1	3	7	1	0%	8%	25%	58%	8%
Curiosidad	0	0	6	4	2	0%	0%	50%	33%	17%
Desconcentración	0	6	3	1	2	0%	50%	25%	8%	17%
Desconcierto	1	5	5	1	0	8%	42%	42%	8%	0%
Desconfianza	1	1	4	3	3	8%	8%	33%	25%	25%
Desinterés	2	5	3	2	0	17%	42%	25%	17%	0%
Disgusto	1	5	2	3	1	8%	42%	17%	25%	8%
Ecuanimidad	0	2	8	1	1	0%	17%	67%	8%	8%
Entusiasmo	0	1	2	7	2	0%	8%	17%	58%	17%
Estimulación	0	2	3	5	2	0%	17%	25%	42%	17%
Euforia	0	2	3	6	1	0%	17%	25%	50%	8%
Felicidad	0	0	3	2	7	0%	0%	25%	17%	58%
Frustración	2	7	3	0	0	17%	58%	25%	0%	0%
Furia	4	6	1	1	0	33%	50%	8%	8%	0%
Impaciencia	1	4	5	1	1	8%	33%	42%	8%	8%
Interés	0	1	1	9	1	0%	8%	8%	75%	8%
Interés	0	1	7	3	1	0%	8%	58%	25%	8%
Involucramiento	0	1	6	2	3	0%	8%	50%	17%	25%

Emoción	1	2	3	4	5	%1	%2	%3	%4	%5
Maltrato	3	6	3	0	0	25%	50%	25%	0%	0%
Molestia	2	5	4	1	0	17%	42%	33%	8%	0%
Optimismo	0	1	2	6	3	0%	8%	17%	50%	25%
Pasión	1	0	2	8	1	8%	0%	17%	67%	8%
Pena	7	2	2	1	0	58%	17%	17%	8%	0%
Rechazo	4	5	3	0	0	33%	42%	25%	0%	0%
Reconocimiento	0	2	3	5	2	0%	17%	25%	42%	17%
Seguridad	0	2	3	6	1	0%	17%	25%	50%	8%
Serenidad	0	3	1	8	0	0%	25%	8%	67%	0%
Soledad	4	5	3	0	0	33%	42%	25%	0%	0%
Sorpresa	0	1	5	5	1	0%	8%	42%	42%	8%
Temor	2	4	3	3	0	17%	33%	25%	25%	0%
Ternura	0	1	2	3	6	0%	8%	17%	25%	50%
Timidez	5	3	4	0	0	42%	25%	33%	0%	0%
Tranquilidad	0	1	2	8	1	0%	8%	17%	67%	8%

En la pregunta dos, en el estado de “muy buena presencia de la emoción” se pudo distinguir las emociones de “felicidad” con un 58 por ciento (7 estudiantes) y “ternura” con un 50 por ciento (6 estudiantes). En el indicador “buena presencia de la emoción” se encontraron las emociones “interés” con un 75 por ciento (9 estudiantes), “compasión”, “tranquilidad” y “serenidad” con un 67 por ciento (8 estudiantes), luego siguen las emociones “agrado”, “entusiasmo”, “calidez” y “confianza” con un 58 por ciento (7 estudiantes) y para terminar con el análisis de este indicador las emociones “optimismo”, “euforia” y “seguridad” con un 50 por ciento (6 estudiantes). Para el indicador “regular presencia de la emoción”, la emoción que tiene mayor porcentaje es “ecuanimidad” con un 67 por ciento (8 estudiantes), luego “involucramiento” con un 50 por ciento (6 estudiantes). En el caso del indicador “insuficiente presencia de la emoción” se destacó la emoción “frustración” con un 58 por ciento (7 estudiantes), “furia” y “maltrato” con un 50 por ciento (6 estudiantes). Se hace hincapié en estas tres emociones (frustración, furia y maltrato), con un indicador de emociones que aparecen cuando los anhelos y necesidades no están satisfechos y los valores han sido trasgredidos (material de Marshall Rosenberg y adaptado por Juan Casassus), según la percepción de la profesora jefe en relación con sus pares en aula.

4.2.3.4. Técnica Rúbrica de Encuesta social

En cuanto a la técnica de la encuesta social, a continuación, se presenta una síntesis de los datos estadísticos de la encuesta aplicada al grupo curso en dónde está inserta la unidad de análisis (doce niños de tercero básico):

Tabla N°8 Datos estadísticos encuesta social

En esta tabla se encuentran los datos estadísticos cuantitativamente de la encuesta social de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) que participaron en talleres.

Participa	Sexo	Respuesta	Pregunta																
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Si	Hombre	Nunca	1			2			1			1	1		1	1	1		
		Siempre	3	4	5	2	4	3	2	5	3	2	4	2		2	3	3	
		A veces	2	2	1	2	2	3	3	1	3	3	1	4	5	3	2	3	
	Total Hombre			6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	Mujer	Nunca			1	1				1			1		2	3	1	1	
		Siempre	4	6		4	5	3	4	4	4	2	3	2	2	4	4	5	
		A veces	2		5	1	1	3	1	2	2	3	3	2	1	1	1	1	
Total Mujer			6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
Total, Si participa en talleres			12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

Tabla N°9 Datos porcentuales encuesta social

En la siguiente tabla de la encuesta social, se expresa en porcentaje las respuestas de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), que asistieron a talleres.

Sexo	Respuesta	Pregunta															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Hombre	Nunca	17%	0%	0%	33%	0%	0%	17%	0%	0%	17%	17%	0%	17%	17%	17%	0%
	Siempre	50%	67%	83%	33%	67%	50%	33%	83%	50%	33%	67%	33%	0%	33%	50%	50%
	A veces	33%	33%	17%	33%	33%	50%	50%	17%	50%	50%	17%	67%	83%	50%	33%	50%
Total Hombre		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Mujer	Nunca	0%	0%	17%	17%	0%	0%	17%	0%	0%	17%	0%	33%	50%	17%	17%	0%
	Siempre	67%	100%	0%	67%	83%	50%	67%	67%	67%	33%	50%	33%	33%	67%	67%	83%
	A veces	33%	0%	83%	17%	17%	50%	17%	33%	33%	50%	50%	33%	17%	17%	17%	17%
Total Mujer		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla N°10 Datos estadísticos encuesta social

En la tabla siguiente se encuentran los datos estadísticos cuantitativos de la encuesta social aplicada a los niños no participantes en talleres.

		Pregunta															
Sexo	Respuesta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Hombre	Nunca				4	2	1	1		1	3	1	3	2	3		2
	Siempre	2	5	3	1	2	2	2	1	2		3			1	4	
	A veces	3		2		1	2	2	4	2	2	1	2	3	1	1	3
	NC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total Hombre		6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Mujer	Nunca			1				3	1			1	2	1	2		
	Siempre	4	2	3	4	5	3		4		1	3	1	1	2	5	2
	A veces	1	3	1	1		2	2		5	4	1	2	3	1		3
	NC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total Mujer		6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Total, NO participa en talleres		12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

Tabla N°11 Datos porcentuales encuesta social

En la siguiente tabla de la encuesta social, se expresa en porcentaje las respuestas de los niños no participantes en talleres.

		Pregunta															
Sexo	Respuesta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Hombre	Nunca	0%	0%	0%	67%	33%	17%	17%	0%	17%	50%	17%	50%	33%	50%	0%	33%
	Siempre	33%	83%	50%	17%	33%	33%	33%	17%	33%	0%	50%	0%	0%	17%	67%	0%
	A veces	50%	0%	33%	0%	17%	33%	33%	67%	33%	33%	17%	33%	50%	17%	17%	50%
	NC	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%
Total Hombre		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Mujer	Nunca	0%	0%	17%	0%	0%	0%	50%	17%	0%	0%	17%	33%	17%	33%	0%	0%
	Siempre	67%	33%	50%	67%	83%	50%	0%	67%	0%	17%	50%	17%	17%	33%	83%	33%
	A veces	17%	50%	17%	17%	0%	33%	33%	0%	83%	67%	17%	33%	50%	17%	0%	50%
	NC	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%
Total Mujer		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Encuesta Social analizadas desde las categorías a priori.

A continuación, se muestran los datos porcentuales de la técnica de encuesta social, relacionados con las categorías a priori que se definieron para esta investigación

Tabla N°12 Primera categoría Formas de Enfrentar Emociones (FEE)

En esta tabla se encuentran las preguntas 1, 2, 3, 4 y 7, de los niños y niñas que participaron en taller relacionadas con la primera categoría:

FEE		Pregunta					Res
Sexo	Respuesta	1	2	3	4	7	Prom.
Hombre	Nunca	17%	0%	0%	33%	17%	13%
	Siempre	50%	67%	83%	33%	33%	53%
	A veces	33%	33%	17%	33%	50%	33%
Mujer	Nunca	0%	0%	17%	17%	17%	10%
	Siempre	67%	100%	0%	67%	67%	60%
	A veces	33%	0%	83%	17%	17%	30%
Total, Si participa en talleres		12	12	12	12	12	

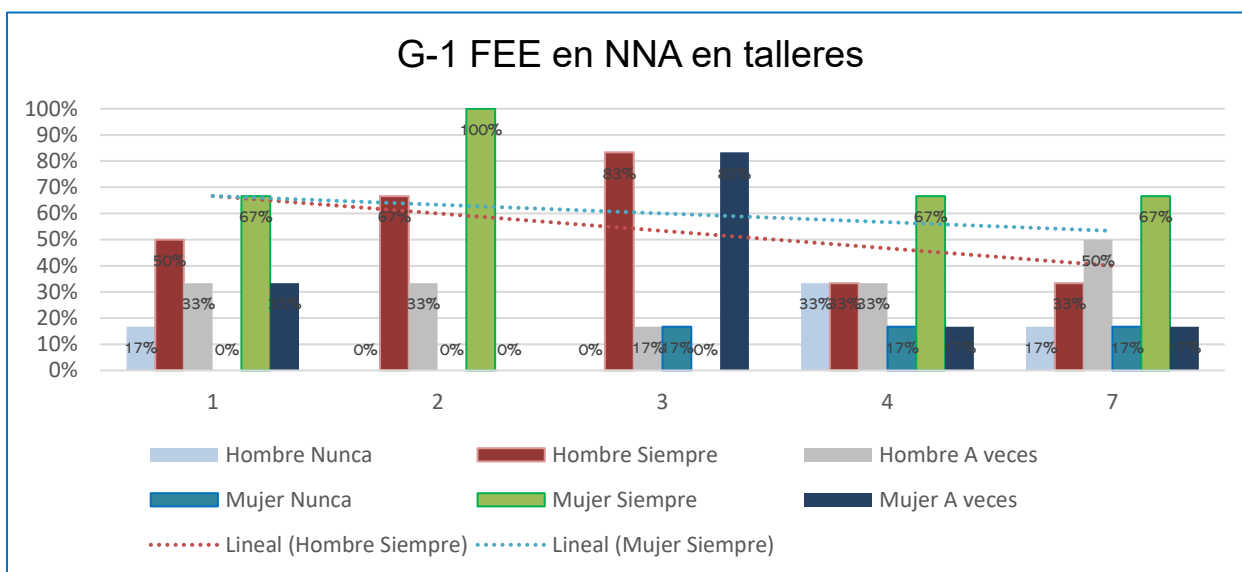
Tabla N°13 Primera categoría Formas de Enfrentar Emociones (FEE)

En esta tabla se encuentran las preguntas 1, 2, 3, 4 y 7, de los niños y niñas que no participaron en taller relacionadas con la primera categoría:

FEE		Pregunta					Res
Sexo	Respuesta	1	2	3	4	7	Prom.
Hombre	Nunca	0%	0%	0%	67%	17%	17%
	Siempre	33%	83%	50%	17%	33%	43%
	A veces	50%	0%	33%	0%	33%	23%
	NC	17%	17%	17%	17%	17%	17%
Mujer	Nunca	0%	0%	17%	0%	50%	13%
	Siempre	67%	33%	50%	67%	0%	43%
	A veces	17%	50%	17%	17%	33%	27%
	NC	17%	17%	17%	17%	17%	17%
Total, No participa en talleres		12	12	12	12	12	

Gráfico N°1 Primera categoría Formas de Enfrentar Emociones (FEE)

En el siguiente gráfico, se representaron las respuestas de la primera categoría en niños y niñas, unidad de análisis (doce niños de tercero básico) que asistieron a talleres:



A continuación, se presenta el análisis y discusión de la encuesta social relacionada con la primera categoría a priori Formas de Enfrentar Emociones (FEE) correspondientes a los niños y niñas que participaron en talleres.

La **pregunta N°1** que dice “Te das cuenta de tus emociones”, los niños que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 50 por ciento (3 estudiantes), en el caso de los que no asistieron a taller con un 33 por ciento (2 estudiantes) y respondieron “a veces” con un 50 por ciento (3 estudiantes). En el caso de las niñas que asistieron a taller respondieron a esta pregunta “siempre” con un 67 por ciento (4 estudiantes) en igualdad con las niñas que no asistieron a taller.

Luego, en la **pregunta N°2** “Valoras cuando los demás te ayudan”, los niños que asistieron a taller respondieron a esta pregunta “siempre” con un 67 por ciento (4 estudiantes) y los que no asistieron a taller respondieron un 83 por ciento (5 estudiantes). En el caso de las niñas que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 100 por ciento (6 estudiantes) y un 33 por ciento (2 estudiantes) las que no asistieron a taller. En esta pregunta, se distinguió una diferencia en las respuestas

que dan las niñas que participaron en talleres elevando el promedio a la respuesta de valorar la ayuda de los demás. Las investigadoras interpretan que la asistencia a talleres generó una sensibilización de apertura en las emociones hacia los otros.

Para la **pregunta N°3** “Tienes confianza en ti mismo(a)”, los niños que asistieron a taller respondieron a esta pregunta “siempre” con un 83 por ciento (5 estudiantes) y los que no asistieron a taller con un 50 por ciento (3 estudiantes). Las niñas que asistieron a taller respondieron a “siempre” con un 0 por ciento y “a veces” con un 83 por ciento (5 estudiantes), en el caso de las niñas que no asistieron a taller respondieron “siempre” con un 50 por ciento (3 estudiantes).

Respecto a la **pregunta N°4** “Te sientes importante dentro de tu grupo curso”, los niños que asistieron a taller respondieron a esta pregunta “siempre” con un 33 por ciento (2 estudiantes) y los que no asistieron a taller respondieron un 17 por ciento (1 estudiante), cabe destacar que respondieron “nunca” con un 67 por ciento (4 estudiantes). En las niñas que asistieron a taller respondieron a esta pregunta “siempre” con un 67 por ciento (4 estudiantes) al igual que las niñas que no asistieron a taller.

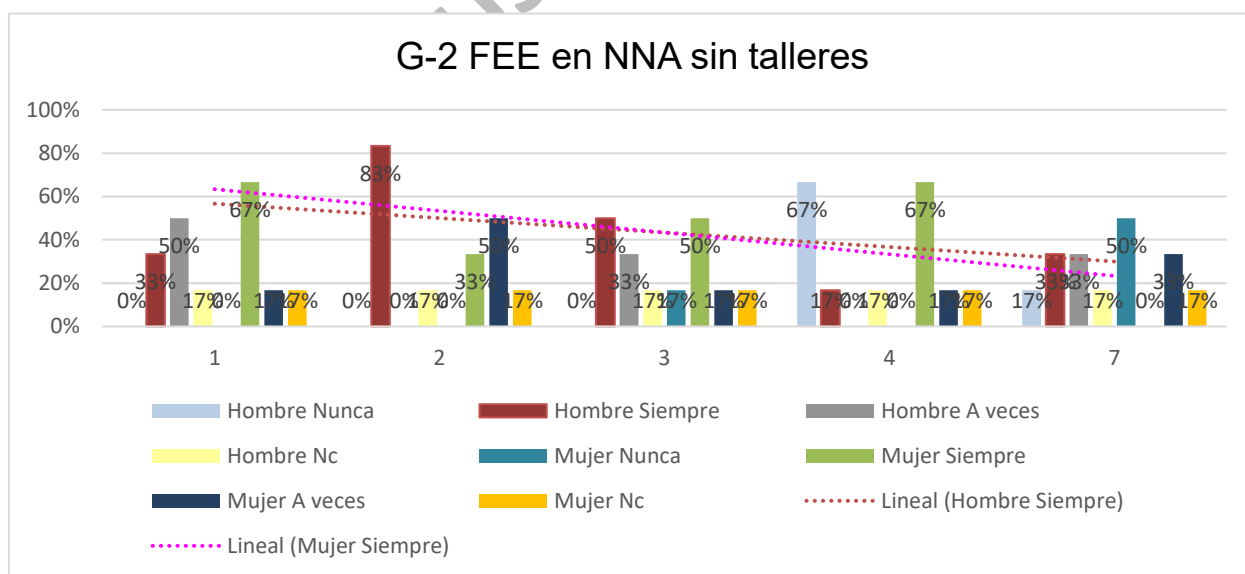
En el caso de la última **pregunta N°7**, relacionada con la categoría Formas de Enfrentar Emociones (FEE), “Sueles hacer cosas sin pensar en las consecuencias”, los niños que asistieron a taller respondieron a esta pregunta “siempre” con un 33 por ciento (2 estudiantes) en igualdad con los que no asistieron a taller. Las niñas que asistieron a taller respondieron a esta pregunta “siempre” con un 67 por ciento (4 estudiantes) y un 0 por ciento las que no asistieron a taller y respondieron “nunca” un 50 por ciento (3 estudiantes). Se interpreta en esta pregunta, que las niñas que participan en taller actúan sin pensar en las consecuencias, internalizada en la sensibilización experimentada en los talleres, como contexto, la observación que se realizó del actuar de las niñas vista en los recreos y horas libres, que es cuándo se generan más conflictos con el resto de sus pares, dado que actúan con mayor libertad, en estos casos ellas respondieron defendiendo a sus compañeros participantes de talleres.

Analizando el promedio de la categoría a priori Formas de Enfrentar Emociones (FEE), en la tabla N° 12, se destacan los niños y niñas que participan en talleres, en el caso de los niños con un 53 por ciento (3,2 estudiantes) y en el caso de las niñas con un 60 por ciento (4,5 estudiantes). Sin embargo, los niños y niñas que no participan en los talleres llegan a un promedio de un 43 por ciento (2,6 estudiantes).

En el gráfico N°1, se observa en la línea de la tendencia, claramente un ascenso en los niños y niñas que participan en los talleres, lo que se interpreta para las investigadoras un logro en el nivel de sensibilización en la primera capacidad Apertura al Mundo Emocional (AME), de la primera competencia emocional, gracias al proceso vivido y experimentado en los talleres teórico-prácticos por la unidad de análisis (doce niños de tercero básico).

Gráfico N°2 Primera categoría Formas de Enfrentar Emociones (FEE)

El siguiente gráfico, se observa la muestra de la primera categoría Formas de Enfrentar Emociones (FEE) en los niños y niñas que no asistieron a talleres.



Respecto a la segunda categoría, Conocimiento de su Mundo Emocional (CME), ésta se relaciona con la técnica de la encuesta social con las preguntas: 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16.

Tabla N°14 Segunda categoría Conocimiento de su Mundo Emocional (CME)

A continuación, se presenta la tabla perteneciente a la segunda categoría y sus respuestas, expresadas en porcentajes, de los niños y niñas que asistieron a talleres.

CME		Pregunta											
Sexo	Respuesta	5	6	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Prom
Hombre	Nunca	0%	0%	0%	0%	17%	17%	0%	17%	17%	17%	0%	8%
	Siempre	67%	50%	83%	50%	33%	67%	33%	0%	33%	50%	50%	47%
	A veces	33%	50%	17%	50%	50%	17%	67%	83%	50%	33%	50%	45%
Mujer	Nunca	0%	0%	0%	0%	17%	0%	33%	50%	17%	17%	0%	12%
	Siempre	83%	50%	67%	67%	33%	50%	33%	33%	67%	67%	83%	58%
	A veces	17%	50%	33%	33%	50%	50%	33%	17%	17%	17%	17%	30%
Total, Si asiste a taller		12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	

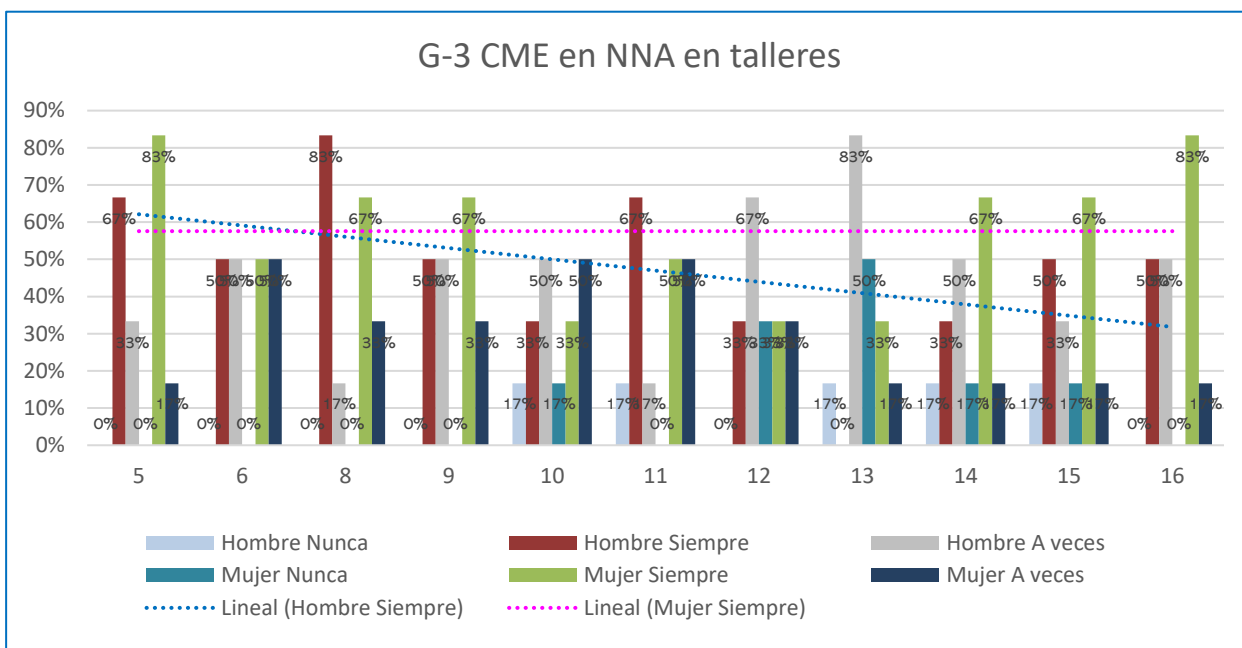
Tabla N°15 Segunda categoría Conocimiento de su Mundo Emocional (CME)

A continuación, se presenta la tabla perteneciente a la segunda categoría y sus respuestas, expresadas en porcentajes, de los niños y niñas que no asistieron a taller.

CME		Pregunta											
Sexo	Respuesta	5	6	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Prom
Hombre	Nunca	33%	17%	0%	17%	50%	17%	50%	33%	50%	0%	33%	27%
	Siempre	33%	33%	17%	33%	0%	50%	0%	0%	17%	67%	0%	23%
	A veces	17%	33%	67%	33%	33%	17%	33%	50%	17%	17%	50%	33%
	NC	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%
Mujer	Nunca	0%	0%	17%	0%	0%	17%	33%	17%	33%	0%	0%	11%
	Siempre	83%	50%	67%	0%	17%	50%	17%	17%	33%	83%	33%	41%
	A veces	0%	33%	0%	83%	67%	17%	33%	50%	17%	0%	50%	32%
	NC	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%	17%
Total, No asiste a taller		12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	

Gráfico N°3 Segunda categoría Conocimiento de su Mundo Emocional (CME)

El gráfico que a continuación se muestra, representa las respuestas dadas en la técnica encuesta social relacionada con la segunda categoría: Conocimiento de su Mundo Emocional (CME), respecto a los niños y niñas (unidad de análisis) que participaron en taller:



A continuación, se realizará el análisis cuantitativo a las preguntas de la técnica de encuesta social que más llaman la atención, complementadas con el análisis cualitativo:

En relación a la **pregunta N°5** “Cuando ves a un compañero(a) llorar te dan ganas de abrazarlo(a) y consolarlo(a)”, los niños que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 67 por ciento (4 estudiantes) y con un 33 por ciento (2 estudiantes) los que no asistieron a taller. Las niñas que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 83 por ciento (5 estudiantes), en igualdad con las que no asistieron. Interpretando las investigadoras que la emoción empatía entre pares de los niños asistentes a taller surge de forma más natural al ver en el otro esta necesidad, como una apertura a la emocionalidad de otros.

En la **pregunta N°6** “Aceptas los acuerdos que se han tomado con el grupo curso por el bien de todos (as)”, los niños que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 50 por ciento (3 estudiantes) y con un 33 por ciento (2 estudiantes) los que no asistieron a taller. Los niños que participaron en taller respondieron “a veces” con un 50 por ciento (3 estudiantes), considerando un 100 por ciento entre el indicador “siempre” y el indicador “a veces”. Las niñas que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 50 por ciento (3 estudiantes), en igualdad de las que no asistieron. Sin embargo, las niñas que asistieron a taller responden al indicador “a veces” también con un 50 por ciento (3 estudiantes). Las investigadoras interpretan cualitativamente que los niños y niñas tienen una tendencia clara en sus actitudes y conductas de estar en la etapa de desarrollo de las operaciones concretas y de los sentimientos morales y sociales de cooperación, según Piaget (1991).

Para la **pregunta N°8** “Logras comprender y ponerte en el lugar de tus compañeros (as)”, los niños que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 83 por ciento (5 estudiantes) y con un 17 por ciento (1 estudiantes) los que no asistieron. En el caso de las niñas que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 67 por ciento (4 estudiantes), en igualdad con las que no asistieron. Las investigadoras visualizan a través del instrumento registro audiovisual en el taller de buen trato actitudes y conductas de empatía entre sus pares.

Para la **pregunta N°9** “Reconoces que tienes virtudes y debilidades”, los niños que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 50 por ciento (3 estudiantes) y con un 33 por ciento (2 estudiantes) los que no asistieron a taller. Sin embargo, en esta pregunta los niños que asistieron a taller respondieron “a veces” con un 50 por ciento (2 estudiantes), entre estas dos opciones da un total del 100 por ciento (6 estudiantes). Las niñas que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 67 por ciento (4 estudiantes) y un 0 por ciento las niñas que no asistieron a taller, destacando que en esta misma pregunta las niñas que no participaron en taller respondieron “a veces” con un 83 por ciento (5 estudiantes). Las investigadoras interpretan con estos resultados que existe una educación que enseña a reconocer primero las debilidades más que las virtudes.

En el caso de la **pregunta N°10** “Me es fácil encontrar palabras para describir mis emociones y/o sentimientos. Los niños que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 33 por ciento (2 estudiantes), “a veces” con un 50 por ciento (3 estudiantes), dando un total entre estos dos indicadores de un 83 por ciento (5 estudiantes)”. Sin embargo, los niños que no asistieron a taller en el indicador “siempre” respondieron con un 0 por ciento y “nunca” un 50 por ciento (3 estudiantes). Por otro lado, las niñas que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 33 por ciento (2 estudiantes) y un 17 por ciento (1 estudiante) las niñas que no asistieron a taller. Cabe mencionar que en esta pregunta tanto las niñas que asistieron respondieron entre la opción “siempre” y a veces” con un 83 por ciento (5 estudiantes) y las niñas que no asistieron a taller respondieron entre estos dos indicadores un 84 por ciento (5 estudiantes), reconociendo una mínima diferenciación porcentual entre ambas. Cualitativamente se interpreta que existe una coincidencia entre las niñas que participaron en taller, con las que no participaron, puesto que culturalmente la mujer ha sido educada con mayor facilidad para expresar verbalmente sus emociones, sin embargo, en los niños que no asistieron a taller se aprecia que tienen poco conocimiento de su mundo emocional, debido a que les cuesta encontrar las palabras para describir o expresar sus emociones o sentimientos, esto reforzado también por los temas culturales “... *los hombres no lloran...*” son los estigmas instalados socialmente, de qué emociones se permite sentir a las mujeres y cuales los hombres, todo esto apoyado por las expresiones identificadas en el instrumento de registro audiovisual.

Luego en la **pregunta N°11** “Te disculpas con tus compañeros(as) cuando has cometido un error”, los niños que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 67 por ciento (4 estudiantes) y con un 50 por ciento (3 estudiantes) los que no asistieron a taller. En el caso de las niñas que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 50 por ciento (3 estudiantes) en igualdad a las niñas que no asistieron a taller. Destacando en esta ocasión que las niñas que asistieron a taller respondieron “a veces” con un 50 por ciento (3 estudiantes), completando entre el indicador “siempre” y “a veces” un 100 por ciento del universo total de la unidad de

análisis. En esta pregunta las investigadoras remarcan que la educación existente tiene una valoración de no reconocer los errores y pedir disculpas (hacerse cargo), esto está asociado culturalmente a la debilidad humana. Se considera que falta profundizar en el aprendizaje de la emoción de humildad y el hacerse cargo

En la **pregunta N°12** “Solucionas tus problemas con tranquilidad y serenidad”, los niños que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 33 por ciento (2 estudiantes), “a veces” con un 67 por ciento (4 estudiantes) sumando entre estos dos indicadores un 100 por ciento. En el caso de los niños que no asistieron a taller respondieron “siempre” con un 0 por ciento y “nunca” con un 50 por ciento (3 estudiantes). Por otro lado, las niñas que asistieron a taller respondieron “siempre” y “a veces” con un 33 por ciento (2 estudiantes). En el caso de las niñas que no asistieron a taller respondieron “siempre” con un 17 por ciento (1 estudiante), “a veces” con un 33 por ciento (2 estudiantes). Acá se observa que los niños que no están en taller presentan una clara dificultad para solucionar sus problemas o conflictos con tranquilidad y serenidad. Sin embargo, si se avanza en el análisis más finamente se devela claramente la falta de herramientas que existen en las comunidades educativas para dar respuestas a estas situaciones y por otro lado esto también se debe a la cultura social hoy vigente, que instala como natural la solución de problemas a través de los golpes y/o gritos y no a través de la comunicación.

En el caso de la **pregunta N°13** “Convences a tus compañeros (as) para seguirte en tus ideas”, los niños que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 0 por ciento, en igualdad con los que no asistieron. La diferencia en esta pregunta es que los niños que asistieron a taller respondieron “a veces” con un 83 por ciento (5 estudiantes) y los niños que no asistieron a taller respondieron con un 50 por ciento (3 estudiantes). En el caso de las niñas que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 33 por ciento (2 estudiantes) y un 17 por ciento (1 estudiante) las niñas que no asistieron a taller. A las investigadoras les sorprende y destacan en esta pregunta, la respuesta dada por las niñas que asistieron a taller en el indicador “nunca” con un 50 por ciento (3 estudiantes), esto respaldado en lo expresado por ellas en talleres y registrado en el instrumento audiovisual, como a

continuación se describe “...debido a que no se sienten escuchadas..., ...que no las toman en cuenta...”. Es por esto que se necesita aprender herramientas de persuasión entre pares y a valorar y reconocer la diferencia de liderazgo entre niños y niñas para poder relacionarse desde la diversidad.

En la **pregunta N°14** “Aportas ideas al curso para realizarlas entre todos(as)”, los niños que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 33 por ciento (2 estudiantes) y “a veces” con un 50 por ciento (3 estudiantes), haciendo un total de 83 por ciento (5 estudiantes), en el caso de los niños que no asistieron a taller respondieron “siempre” con un 17 por ciento (1 estudiante) y “nunca” con un 50 por ciento (3 estudiantes). Las niñas que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 67 por ciento (4 estudiantes) y un 33 por ciento (2 estudiantes) las niñas que no asistieron a taller. En esta pregunta las investigadoras se apoyaron con el registro audiovisual y evidenciaron la existencia de actitudes de un tipo de liderazgo vinculado con otros en los niños y niñas que asistieron a los talleres. Este liderazgo se caracteriza con el tipo líder integrador, amables, cooperadores, solidarios (según lo visto en los contenidos de la carrera en el segundo semestre del año 2016 con la profesora Marcela Montenegro), pero que la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) no lo ven tan claramente, porque se comparan con el liderazgo tradicional que dentro de sus características suelen ser eficientes, autónomos y decididos, pero también suelen pasar a llevar a los demás hiriendo sentimientos sin darse cuenta porque su propósito está centrado en lograr las tareas.

Pasando a la **pregunta N°15** “Tu disfrutas cuando logras generar un ambiente de alegría entre tus compañeros(as)”, los niños que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 50 por ciento (3 estudiantes) y con un 67% por ciento (4 estudiantes) los que no asistieron. En el caso de las niñas que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 67 por ciento (4 estudiantes) y un 83 por ciento (5 estudiantes) las que no asistieron. En el caso de los niños y niñas que no participaron en talleres, se destaca una tendencia al alza en el promedio a diferencia de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), esto apoyado en las observaciones de la etapa de diagnóstico a través del instrumento de registro

audiovisual, percibiéndose un tipo de liderazgo realizador cuyas características son diferente a las características del tipo de liderazgo coherente vivenciado en los talleres, que busca la unidad entre el pensar, sentir y hacer.

Finalmente, en la **pregunta N°16** “Cooperas con la disciplina del curso”, los niños que asistieron a taller respondieron “siempre” y “a veces” con un 50 por ciento en ambos indicadores (3 estudiantes), haciendo un total de 100 por ciento (6 estudiantes). Los niños que no asistieron a taller respondieron “siempre” con un 0 por ciento y “a veces” con un 50 por ciento (3 estudiantes). En el caso de las niñas que asistieron a taller respondieron “siempre” con un 83 por ciento (5 estudiantes) y un 33 por ciento (2 estudiantes) las que no asistieron a taller, mencionando que en la opción “a veces” respondieron con un 50 por ciento (3 estudiantes). En esta pregunta las investigadoras interpretan que los talleres se logra una apertura a la sensibilización de las emociones relacionadas con el cuidado del otro

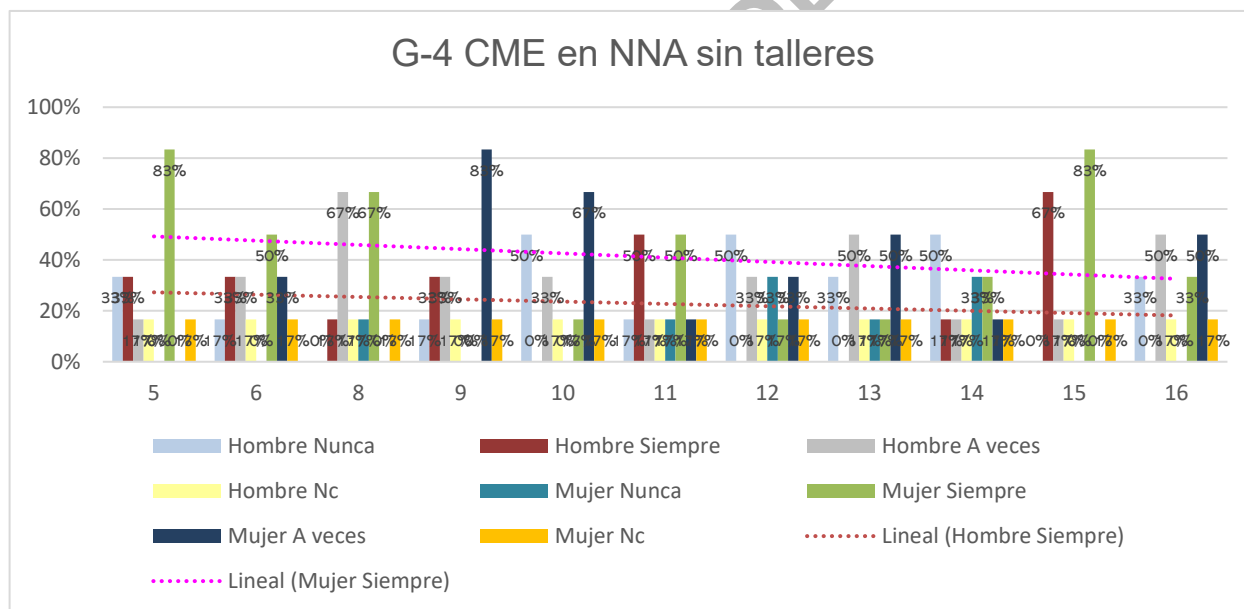
Analizando, en la tabla N° 14, el promedio en esta categoría a priori Conocimiento de su Mundo Emocional (CME), se destacan las niñas participantes en talleres con un 58 por ciento (3,5 estudiantes), en contraposición de las niñas que no participaron en talleres con un 41 por ciento (2,6 estudiantes). Por otro lado, en el caso de los niños, no se evidencia un promedio significativo, los participantes en taller, con un promedio de 47 por ciento (2,7 estudiantes) y los no participantes en taller con un 23 por ciento (2,4 estudiantes).

Observando, la línea de la tendencia en el gráfico N° 3, en la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), en las niñas se mantiene cerca del 60 por ciento (3,6 estudiantes) y en el caso de los niños tiende a descender hacia el 33 por ciento (2 estudiantes). Respecto a los estudiantes que no participaron en taller, la línea de la tendencia parte, en el caso de los niños, en un 30 por ciento (1,8 estudiantes) descendiendo a menos del 20 por ciento (1 estudiante). En las niñas la línea parte en 50 por ciento (3 estudiantes) y baja a un 33 por ciento (2 estudiantes). Las investigadoras hacen la diferencia observada en el gráfico N° 3 de las niñas que vivieron la experiencia en los talleres.

Sintetizando, las investigadoras observan un avance en el desarrollo de la identificación de la segunda categoría Conocimiento de su Mundo Emocional (CME), en la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), debido a la experiencia vivida en los talleres teórico-prácticos de buen trato y liderazgo. En el caso de las niñas, que participaron es más evidente que en los niños.

Gráfico N° 4 Segunda categoría Conocimiento de su Mundo Emocional (CME)

En el caso del siguiente gráfico, se muestra la categoría del conocimiento del mundo emocional de los niños y niñas que no asistieron a talleres.



Síntesis del Capítulo

Las investigadoras concluyeron que la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) dieron una apertura a las categorías a priori: Forma de Enfrentar Emociones (FEE) y Conocimiento de su Mundo Emocional (CME), en las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo vivenciados en los talleres teórico-prácticos.

Esta apertura se manifestó en las expresiones de dar y recibir afecto, de valorar el bienestar emocional y reconocerlo como real. Por otro lado, en la búsqueda de intimidad en el diálogo con otros, el reconocerse sensibles y empáticos al sentimiento propio y al de los otros. También en el compromiso y el respeto por los acuerdos que hacen entre pares. Además, ser capaces de disculparse y reconocer sus errores, descubriéndose como seres con virtudes y debilidades.

Se evidenció a través del instrumento registro audiovisual, que los niños y niñas participantes y no participantes en talleres expresan y manifiestan sus emociones a través de sus conductas innatas en la relación con sus pares. Sin embargo, es evidente que se necesita encausar la manifestación y expresión de las emociones colocando como prioridad a la educación emocional en los estudiantes, pero también a la comunidad educativa en pleno.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones Generales

En este capítulo se expondrán las conclusiones enunciadas desde la pregunta problema, desde los objetivos (general y específicos) y con sus respectivas preguntas principales, realizadas en esta investigación de diseño mixto de paradigma cualitativo interpretativo y cuantitativo explicativo.

Recordemos la pregunta problema ¿Es posible que los niños de tercero básico de la escuela Arturo Prat de la comuna de Puente Alto, a partir de la sensibilización e identificación de sus competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo generen nuevas formas de enfrentar sus emociones? Para la pregunta problema se elaboró el objetivo general que buscó: “Identificar las competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo en doce estudiantes de tercer año de enseñanza básica, en su interacción con sus pares, con sus cuatro docentes y la percepción de sus padres y/o apoderados”.

Además, para el desarrollo de esta investigación, se definieron objetivos específicos y cada uno de ellos con preguntas para dar sustento a la investigación:

Objetivo específico 1. Diagnosticar las competencias emocionales, en aula, de los estudiantes en la interacción entre ellos.

¿Qué tipo de actor, según su sexo, presenta un mejor estado emocional en interacción entre pares?

Objetivo específico 2. Diagnosticar las competencias emocionales de los estudiantes, en aula, en la interacción con sus cuatro docentes.

¿Qué tipo de actor, según su sexo, presenta un mejor estado emocional en interacción con sus cuatro docentes?

Objetivo específico 3. Reconocer durante la implementación de los talleres, en doce estudiantes, la manifestación de las competencias emocionales en expresiones afectivas, en buen trato, en comunicación y en liderazgo.

¿Los niños manifiestan más apertura que las niñas en sus competencias emocionales en expresiones afectivas, en buen trato, en comunicación y en liderazgo?

Objetivo específico 4. Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención, en aula, en doce estudiantes en la interacción con sus pares.

¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis presentó un mejor estado en la sensibilización e identificación de sus emociones en la interacción con sus pares?

Objetivo específico 5. Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención, en aula, en doce estudiantes en la interacción con sus cuatro docentes.

¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis presentó un mejor estado de sensibilización e identificación en la interacción con sus cuatro docentes?

¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis presentó un mejor estado de sensibilización e identificación según la percepción de la profesora jefe?

Objetivo específico 6. Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención, en doce estudiantes según la percepción de sus padres y/o apoderados.

¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis, según su sexo, presentó un mejor estado de sensibilización e identificación según la percepción de sus padres y/o apoderados?

5.2. Conclusiones desde la pregunta problema

En base a la pregunta problema ¿Es posible que los niños de tercero básico de la escuela Arturo Prat de la comuna de Puente Alto, a partir de la sensibilización e identificación de sus competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo generen nuevas formas de enfrentar sus emociones?, las investigadoras reconocen que la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), manifiestan toma de conciencia de sus emociones, valorando la capacidad de sensibilizarse e identificarse con ellas. Además, reconocen la capacidad de aceptarse como un ser amoroso y sensible, de empatizar con él y con los otros, de reconocerse como un ser diverso y coherente (pensar, sentir y hacer), comunicando sus emociones de forma responsable como apertura al mundo emocional, desarrollados en los talleres teórico-prácticos.

5.3. Conclusiones desde los objetivos

A continuación, se dará respuestas a los objetivos específicos con sus respectivas preguntas, para luego responder el objetivo general de esta investigación de diseño mixto de paradigma cualitativo-interpretativo.

5.3.1. Objetivo específico-1: Diagnosticar las competencias emocionales, en aula, de los estudiantes en la interacción entre ellos.

Pregunta ¿Qué tipo de actor, según su sexo, presenta un mejor estado emocional en interacción entre pares?

Se observa cualitativamente a través del instrumento de registro audiovisual, que no existe diferenciación por sexo, ni un mejor estado emocional entre pares en la etapa de diagnóstico.

Las investigadoras mediante el uso del registro audiovisual visualizan niños que son más hiperventilados que otros, en las diferentes actividades en aula, como una forma de llamar la atención, desde ellos hacia los adultos, sobre todo mientras

se realiza la filmación, como por ejemplo, colocándose delante de la cámara, haciendo muecas, preguntas, etc.

5.3.2. Objetivo específico-2: Diagnosticar las competencias emocionales de los estudiantes, en aula, en la interacción con sus cuatro docentes.

Pregunta ¿Qué tipo de actor, según su sexo, presenta un mejor estado emocional en interacción con sus cuatro docentes?

En la interacción de los estudiantes con sus cuatro docentes, no se ve diferenciación de sexo ni un mejor estado emocional.

Por medio del instrumento de registro audiovisual, relacionando el objetivo de esta etapa de diagnóstico con la pregunta, se interpreta que la interacción de los docentes con sus estudiantes, **la emocionalidad de parte del docente influye directamente en el estado emocional de los niños**. Esto, las investigadoras lo destacan por lo observado en la interacción del D2 con sus estudiantes, el cual manifiesta una emocionalidad diferente, en sus expresiones afectivas corporales y táctiles, siendo más distante a diferencia de los otros docentes.

Para estos dos objetivos específicos, según las observaciones con pauta de observación que ocuparon las investigadoras, las emociones que se manifestaron con mayor recurrencia son “apertura”, “confianza”, “entusiasmo”, “pasión”, “optimismo” y afectividad de forma espontánea. Se destaca que en la interacción entre pares y la interacción de los estudiantes con sus cuatro docentes la emoción más recurrente es la “confianza”.

5.3.3. Objetivo específico-3: Reconocer durante la implementación de los talleres, en doce estudiantes, la manifestación de las competencias emocionales en expresiones afectivas, en buen trato, en comunicación y en liderazgo.

Su pregunta ¿Los niños manifiestan más apertura que las niñas en sus competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo?

En los talleres experimentados con los niños en la segunda etapa de capacitación, se ocupó el instrumento de registro audiovisual y la técnica de pauta

observación. A continuación, se responde la pregunta al objetivo N° 3 diferenciando las competencias emocionales de la unidad de análisis vividas en cada taller

Para el taller de expresiones afectivas, se percibe apertura emocional de dar y recibir afecto tanto en niños como en las niñas. Se advierte una diferencia de parte de los niños al escuchar y comunicar su afectividad, reflejado en sus actitudes corporales como “mirar al suelo, entretenerse con sus manos y morfológicamente contraer su tórax”, en cambio la actitud corporal de las niñas es “mirar de frente y expandir su caja torácica hacia sus pares” al escuchar y comunicarse. Profundizando que, en la realización de este taller, en el ejercicio de relajación de conectarse con ellos mismos, se percibió que las niñas son más sensitivas que los niños, sin embargo, se observó ante la expresión afectiva de “tristeza” de una niña, los niños se conmueven y su actitud corporal espontáneamente es “de ir a buscar un pañuelo” y “acercarse a ella para consolarla”. Luego en el ejercicio lúdico de virtudes, estando frente a frente, los niños se miran a los ojos y expresan verbalmente hacia su par la virtud que reconocen en él. Ante este ejercicio se observó que las niñas expresan más amorosidad y sensibilidad, en contraposición, ellos reconocen en el otro de su mismo sexo, primero sus debilidades ante que sus virtudes, de forma espontánea.

En el taller de la expresión de buen trato, ambos actores de la unidad de análisis (doce estudiantes de tercero básico), manifestaron apertura emocional. En el ejercicio del juego lúdico las sillas musicales tradicionales, los niños actúan competitivamente, como son las reglas del juego. Sin embargo, en el ejercicio de las sillas musicales colaborativas, los niños son sensibles en los acuerdos, empatizando con sus pares, dando un trato igualitario para entre todos lograr el bien común, reconociendo al otro como otro real.

En este taller queda de manifiesto que las reglas del juego son de vital importancia, dando un marco teórico de las relaciones humanas, fomentando la emocionalidad, de sentirse sensibles al sentimiento propio y de los otros.

En el taller de expresión de comunicación se observó la misma apertura, tanto en niños como en niñas. En el intercambio de las experiencias vividas en los talleres, demostraron respeto y silencio, al reconocerse, escucharse y empatizar con sus pares. En el caso de las niñas cuando expresan verbalmente sus emociones respecto a la relación que tienen con ellos, son capaces de colocarlos en jaque y la actitud de ellos “morfológicamente” es de tristeza contrayendo su tórax, aceptando pasivamente estas emociones. Durante el ejercicio lúdico de comunicación responsable se observó una dicotomía entre niños y niñas. En el caso de las niñas se logró comunicación de la emoción sin temor a través de la expresión verbal, en oposición a su expresión corporal. Sin embargo, en los niños se visualiza su expresión corporal con más apertura, no así en su expresión verbal.

Concluyendo, para que exista una real comunicación debe haber conexión entre cuerpo, mente y habla.

Por último, en el taller expresión de liderazgo, se refuerza la apertura de las emociones en la unidad de análisis (doce niños de tercero básico). En la actividad de trabajo de grupo y en la actividad de plenario, al intercambiar las características de líderes que ellos conocen, se observó que los niños manifiestan un mayor dominio de líderes masculinos que femeninos, en cambio las niñas guardaban silencio ante esta temática. A modo de reflexión para comprender la ausencia de respuesta en las niñas de conocer líderes femeninos, las investigadoras se preguntaron: ¿Será que las niñas no reconocen características de líderes femeninos? Como síntesis, los niños y niñas tienen como referencia de liderazgo a sus docentes, ya que les reconocen valores y virtudes, que para ellos son importantes.

Las investigadoras concluyen que los niños manifiestan explícitamente ser líderes innatos, pero en un modelo tradicional. Desde el punto de vista de lo que se necesita para una educación emocional es un nuevo tipo de liderazgo, que valora el bien-estar emocional y está dispuesto (a) a compartir experiencias emocionales con otros, para así llegar a ser un líder con características constructivas más que disruptivas.

Con estos talleres la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), manifestaron apertura hacia sus emociones, respetando la diversidad y reconociéndose como seres amorosos, sensibles e iguales a los demás. En cada taller la emocionalidad fluyó con más facilidad, reconociendo al otro como un otro real. En el cierre de cada taller demostraron el querer compartir experiencias emocionales, manifestados en los abrazos que se dieron y que entregaron a las investigadoras.

5.3.4. Objetivo-4: Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención, en aula, en doce estudiantes en la interacción con sus pares.

Pregunta ¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis presentó un mejor estado en la sensibilización e identificación de sus emociones en la interacción con sus pares?

Para responder a esta pregunta, las investigadoras utilizaron la técnica de encuesta social, correspondiente al paradigma cuantitativo explicativo. Esta encuesta contiene dieciséis preguntas, de las cuales cinco están vinculadas a la relación con uno mismo (1, 3, 7, 9 y 10) y once preguntas en relación a otros (2, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15 y 16).

Al analizar la encuesta con el total de preguntas se obtiene promedio general, en donde las niñas obtienen un promedio de 58 por ciento (3,5 niñas aproximadamente) y los niños un 49 por ciento (2,9 niños aproximadamente). Desde este análisis se distingue que las niñas tienen un mayor grado de sensibilización e identificación de sus emociones. Luego al analizar las preguntas específicas que están en relación con otros, el promedio de las niñas es de un 63,6 por ciento (3,8 niñas aproximadamente) y en los niños un 48,5 por ciento (2,9 niños aproximadamente). Para dar respuesta a la pregunta de este objetivo específico las investigadoras concluyen que las niñas presentan un mejor estado de sensibilización e identificación de sus emociones en la interacción con sus pares.

Las preguntas de la técnica de la encuesta social, se relacionó también con las categorías a priori como a continuación se detallan:

En la categoría Formas de Enfrentar Emociones (FEE) en relación con las preguntas 1, 2, 3, 4 y 7 las niñas presentan un mejor estado de sensibilización e identificación en interacción con sus pares, correspondiendo a un 60 por ciento (4,5 niñas) y niños 53 por ciento (3,2 niños), dando un promedio general entre estos actores de un 57 por ciento (3,8 niños). Respecto a la categoría Conocimiento de su Mundo Emocional (CME) relacionadas con las preguntas de la técnica encuesta social 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, y 16, las niñas tienen un promedio de 58 por ciento (3,5 niñas) y los niños un 47 por ciento (2,8 niños aproximadamente), lo que da un promedio total de un 52 por ciento (3,3 estudiantes), en la interacción con sus pares. Luego, como información adicional, se puede decir que el resto de los niños del grupo curso, el grado de sensibilización e identificación en la categoría FEE tiene un promedio general de un 43 por ciento (2,6 estudiantes aproximadamente) y en la categoría CME tiene un promedio general de un 32 por ciento (1,9 estudiantes aproximadamente).

Con esta investigación se devela, la necesidad de las comunidades educativas, de integrar en el currículum la educación emocional. Para las investigadoras, esto es un inicio, un intento de la búsqueda de sensibilización e identificación de las emociones, que, con pequeñas intervenciones de talleres vivenciales, los estudiantes fueron capaces de expresarse afectivamente, de reconocerse como seres amorosos y sensibles, esta vivencia llevada al grupo curso, obtiene una actitud básica de valoración del aprendizaje emocional en la exploración de la primera capacidad Apertura al Mundo Emocional (AME), siendo satisfactorio para la interacción entre los estudiantes.

5.3.5. Objetivo-5: Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención, en aula, en doce estudiantes en la interacción con sus cuatro docentes.

Para este objetivo, las investigadoras se hacen dos preguntas ¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis presentó un mejor estado de sensibilización e identificación en la interacción con sus cuatro docentes?, ¿Qué tipo de actor de la

unidad de análisis presentó un mejor estado de sensibilización e identificación según la percepción de la profesora jefe?

Para la respuesta a estas preguntas, se trabajó con las técnicas de entrevista, realizadas por las investigadoras a los cuatro docentes y la técnica rúbrica de observación realizada por la profesora jefe.

Interpretando cualitativamente el resultado de estas técnicas con relación al grado de sensibilización e identificación de la unidad de análisis, en sus competencias emocionales en interacción con sus cuatro docentes, es muy satisfactorio, sin hacer distinción del tipo de actor.

Esta pregunta al relacionarla con la primera categoría a priori FEE, las emociones que más se manifiestan en los niñas y niños en interacción con sus cuatro docentes son “afectividad”, “confianza” y “entusiasmo”. En la segunda categoría CME las emociones que más se manifiestan en los niños y niñas en interacción con sus cuatro docentes son “compromiso” y “alegría”.

Las investigadoras concluyen que la emocionalidad relacionadas con las categorías y la pregunta se destaca la afectividad, la estima, disposición y compromiso de parte de los docentes, para obtener un aprendizaje cognitivo, responsable en el pensar, sentir y hacer, con la unidad de análisis.

En la técnica rúbrica de observación realizada por la profesora jefe, según su percepción, las emociones que se destacaron en la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) fueron “alegría” con un 50 por ciento (6 estudiantes) y “compromiso” con un 58 por ciento (7 estudiantes). En relación con el tipo de actor que presentó un mejor estado de sensibilización e identificación de las emociones, existe diferenciación, entre los tipos de actores de la unidad de análisis. Las niñas manifiestan las emociones de “alegría” y “compromiso” con un 67 por ciento (8 niñas) y los niños en el caso de la emoción de “alegría” con un 33 por ciento (2 niños) y en la emoción “compromiso” con un 50 por ciento (3 niños), concluyendo que dentro de la unidad de análisis los actores que presentan un mejor estado de sensibilización ante su propia emocionalidad son las niñas.

5.3.6. Objetivo-6: Evaluar el grado de sensibilización e identificación de las competencias emocionales post intervención, en doce estudiantes según la percepción de sus padres y/o apoderados.

Pregunta ¿Qué tipo de actor de la unidad de análisis, según su sexo, presentó un mejor estado de sensibilización e identificación según la percepción de sus padres y/o apoderados?

Para la respuesta a esta pregunta, se analizó con la técnica de entrevista a los padres y/o apoderados, realizadas por las investigadoras. Se interpretó que no se percibe diferenciación de sexo en el mejor estado de sensibilización e identificación de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico).

Las investigadoras para profundizar en la búsqueda de respuestas, a la pregunta del objetivo, se relacionan con las categorías a priori. En la primera categoría FEE, en las preguntas N°1 y N°5, las emociones percibidas por los padres y/o apoderados en la unidad de análisis con mayor frecuencia fueron la “alegría” y “confianza” y las emociones con mayor recurrencia en la unidad de análisis en interacción con la familia fueron “alegría”, “seguridad” y “optimismo”. En la segunda categoría CME en la pregunta N°3 la frecuencia que distingue la emocionalidad en interrelación con los padres y/o apoderados fue “afectividad”.

Además, relacionando la segunda categoría CME con la pregunta abierta N°3 ¿Cuál es su percepción de la emoción de su hijo (a) en relación al colegio? Ellos respondieron que “...*sus hijos van felices a la escuela...*”.

Como conclusión, de esta investigación se recordará el objetivo general “Identificar las competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo en doce estudiantes de tercer año de enseñanza básica, en su interacción con sus pares, con sus cuatro docentes y la percepción de sus padres y/o apoderados”.

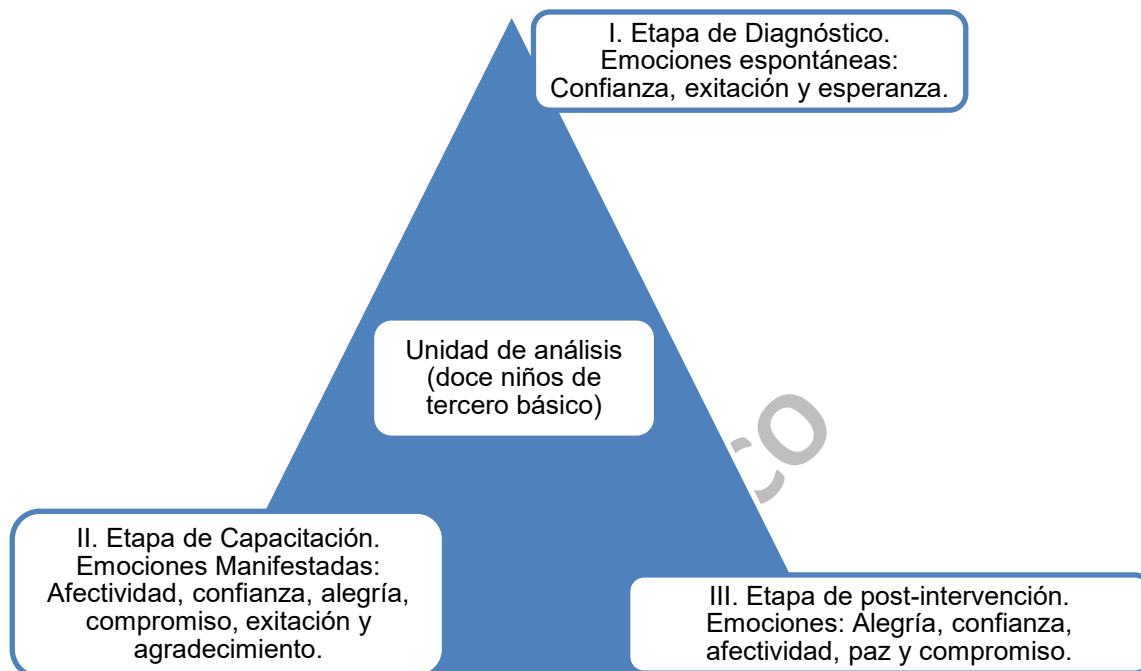
Para las investigadoras, el logro del objetivo general se manifestó en la identificación de las competencias emocionales en la primera capacidad de estar abierto al mundo emocional y en la última capacidad de acoger, contener y

sostener al otro (Casassus, 2015) revelado en la segunda etapa de capacitación en los talleres teórico-prácticos de expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo, en la interacción con sus pares. En las expresiones afectivas, hubo apertura en su emocionalidad demostrada en dar y recibir afecto, tanto en niñas como en las niñas, diferenciada en las actitudes corporales. En las expresiones de buen trato la apertura emocional se manifestó en la sensibilidad hacia sus sentimientos y a los demás, demostrando la emoción de empatía entre ellos. En las expresiones de comunicación, la apertura emocional se demostró en el respeto y silencio al comunicar sus emociones y reconocerlas en sus pares. En las expresiones de liderazgo, la apertura emocional, aunque diferenciada, entre niños y niñas, se visualizó en las características reconocidas por ellos.

Además, en la etapa de post-intervención según la percepción de sus cuatro docentes y sus padres y/o apoderados en la relación con la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), se manifestó la identificación de la emocionalidad en las emociones de afectividad, confianza y alegría. La emocionalidad que manifiesta la unidad de análisis en relación a la percepción de la profesora jefe son las emociones de alegría, compromiso y afectividad.

En síntesis, podemos concluir que tanto los objetivos específicos como su objetivo general se lograron en la identificación y sensibilización de las competencias emocionales.

Esquema N°6: Síntesis de conclusión de objetivos



Emociones extraídas del material de Marshall Rosenberg, adaptado por Juan Casassus.

5.4. Otras conclusiones.

En el transcurso de esta investigación, basada en el paradigma cualitativo – interpretativo, luego de analizar los objetivos específicos con sus preguntas, surgieron las siguientes interrogantes que a continuación se detallan:

5.4.1. Interrogante N°1:

¿Qué cambio interno ocurre en lo profundo de nuestro ser?

En respuesta a esta interrogante, se observó en la unidad de análisis (doce niños de tercer básico) cambios internos favorables vinculados a la apertura de su mundo emocional, manifestados en la relación con sus pares, en actitudes de respeto y valoración entre ellos mismos, aceptándose como seres diversos emocionalmente.

5.4.2. Interrogante N°2:

¿Qué sucederá con la unidad de análisis luego de sensibilizar e identificar las competencias emocionales?

Luego de la sensibilización e identificación de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), sucederá que, si la institución les da continuidad al desarrollo de las capacidades de las competencias emocionales, los hará seres más responsables de sí mismo y más receptivos con su entorno. Sin embargo, si a la unidad de análisis no se les da permanencia y continuidad, esta sensibilización de las competencias será una bonita experiencia.

¿Qué manifestación tendrá la unidad de análisis en las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo post-intervención?

En la manifestación de las expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y de liderazgo, luego de la post- intervención lograrán la identificación de su afectividad en la interacción con sus pares, la valoración de la capacidad de satisfacer, empatizar, expresar, comunicar y trabajar colaborativamente con el otro, comunicando sus propias virtudes y limitaciones, para lograr reflejar un aumento de conciencia y comprensión emocional, en un continuo proceso de enseñanza aprendizaje.

5.4.3. Interrogante N°3:

¿Cómo influye el nivel socioeconómico en la emocionalidad de la unidad de análisis?

En esta escuela el nivel socioeconómico es bajo y su característica principal es recibir a estudiantes con carencias afectivas y con vulnerabilidad social, en dónde está inserta la unidad de análisis (doce niños de tercero básico). Se pudo observar que estos niños no demuestran su carencia afectiva con agresividad, sino que la encauzan en una respuesta compensatoria de expresiones en donde aparecen anhelos y necesidades no satisfechas y los valores han sido transgredidos (material de Marshall Rosenberg y adaptado por Juan Casassus), demostradas en las emociones de “dolor”, “tristeza” y “rabia” observados en

diferentes momentos en relación con sus compañeros(as) en el instrumento de registro audiovisual.

5.4.4. Interrogante N°4:

¿Qué importancia tienen la intervención de los talleres teórico-prácticos?

Según el instrumento de registro audiovisual las investigadoras pudieron interpretar que la respuesta de la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), en la intervención de los talleres teórico-prácticos, fue positiva, ya que son niños resilientes, demostrado en cada encuentro que se tuvo, por muy corto que éstos fueran, el despliegue de su afectividad hacia la atención que se entregaba, manifestándose con apertura, receptividad, alegría, optimismo y deseos por aprender a comunicar lo que sienten y lo que viven, por compartir sus emociones con sus pares y recibir la experiencia del otro como su igual.

5.5. Conclusión relacionada desde lo teórico.

Desde la base teórica esta investigación enfatizó en la sensibilización e identificación de las competencias emocionales en el marco de una educación emocional. Su objeto de estudio fueron la manifestación de las expresiones afectivas, buen trato, comunicación y liderazgo. Su unidad de análisis fueron doce estudiantes de tercero básico, de la escuela Arturo Prat de la comuna de Puente Alto, quienes interactuaron con sus pares, sus cuatro docentes y padres y/o apoderados.

A continuación, se expone la conclusión de las teorías de los siguientes autores: Cassasus y Piaget.

Recordando que las emociones son energía que, si estamos atentos a lo que nos está pasando, encontraremos emociones presentes en nuestro ser. También surgen de la relación entre el yo y el mundo emocional que me rodea, donde la información es de mí misma. Además, son sentimientos duraderos en el transcurso del tiempo y se pueden expresar verbal, fisiológica y emotivamente (Cassasus, 2015).

Casassus (2015) planteó que la educación emocional fortalece "... *nuestra capacidad de reconocimiento en nuestro mundo emocional propio y reconocer las emociones en los otros...*". Ahondando Cassasus (2017) definió la educación emocional como "... *un procedimiento educativo orientado al desarrollo de la conciencia emocional y de la comprensión emocional...*".

Para las investigadoras la teoría de la educación emocional, planteada por Cassasus (2015) como un conjunto de cualidades de la persona y las distinguió e identificó como una necesidad, donde los estudiantes se sensibilicen, tomen conciencia, aprendan, conozcan, desarrollen las competencias emocionales y regulen su mundo emocional, para poder relacionarse con su entorno. En el caso de esta investigación se trabajó la primera competencia emocional denominada "*La capacidad de estar abierto al mundo emocional*", que tiene características como: "*saber atribuir importancia a lo emocional, reconocer al otro como a un legítimo otro real, ser sensible al sentimiento propio y el de los otros, valorar el bienestar emocional, búsqueda de intimidad con otros, estar dispuesto a compartir experiencias emocionales y apertura a dar y recibir afecto*".

Es así como esta primera capacidad desarrollada con la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) logra dar respuesta a la interrogante principal ¿Es posible que los niños de tercero básico de la escuela Arturo Prat, de la comuna de Puente Alto, a partir de la sensibilización e identificación de sus competencias emocionales en expresiones afectivas, de buen trato, de comunicación y liderazgo, generen nuevas formas de enfrentar sus emociones?, debido a que la unidad de análisis manifiesta el interés en conocer y apreciar su espacio emocional, demostrando apertura para explorarlo con sus pares, docentes y núcleo familiar. Además, disponerse a estar atento para escuchar, percibir, nombrar y dar sentido a sus emociones en la relación con sus pares y el grupo curso. Esto visualizado a través de las grabaciones realizadas con el instrumento de registro audiovisual, en los intercambios de sus avances en los talleres vivenciales, en los intercambios en las entrevistas con los padres y/o apoderados y docentes del grupo curso.

Para las investigadoras concluyeron que para la unidad de análisis es un comienzo la internalización de estas competencias emocionales, en donde experimentaron acompañarse en las emociones de “afectividad, confianza, compromiso, alegría y amistad”, características propias de la primera competencia emocional. Además, en la segunda etapa de capacitación en el desarrollo de talleres, la unidad de análisis (doce niños de tercero básico), demuestra características de la última competencia emocional que corresponde a la “capacidad de acoger, contener y sostener al otro”, demostradas en las conductas y actitudes de “compasión y de interés por el otro.

Para lograr el desarrollo de las otras competencias emocionales que no se trabajaron en esta investigación, relacionadas con la capacidad de “ligar emoción y pensamiento”, “regular la emoción”, “modular la emoción” y “comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional”, se requiere permanecer en la capacitación o contemplar el desarrollo de la temática en una malla curricular transversal en las áreas de orientación y la asignatura de religión, a lo menos.

Además, se consideró la teoría de Piaget, quien planteó cuatro etapas de desarrollo cognitivo: sensoriomotora (0 a 2 años), preoperacional (2 a 7 años), operaciones concretas (7 a 11 años) y operaciones formales (11 años en adelante). En la etapa de operaciones concretas, los niños y niñas muestran una mayor capacidad para el razonamiento lógico, estando todavía en un nivel muy concreto, el pensamiento del niño sigue vinculado a su propia realidad. Los niños en esta etapa han progresado en la extensión de sus pensamientos reales (esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos, clasificación de conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad). En la interacción con el entorno, el niño se convierte en un ser verdaderamente social, razonando a través de las experiencias personales, de los sentimientos morales y sociales de cooperación. Piaget (1991).

Planteó que el desarrollo de las personas, con el transcurso de la edad, desde que nacen hasta su vida adulta se observa en el ámbito de su vida afectiva

un aumento en el equilibrio de sus sentimientos. Relacionó las etapas de desarrollo físico (órganos), psíquico (mente), espiritual (alma) y afectivo (social), buscando permanentemente el equilibrio entre estos cuatro aspectos fundamentales, mientras transcurre la vida humana, en la búsqueda de este equilibrio “...las funciones superiores de la inteligencia y la afectividad tienden hacia un «equilibrio móvil»...”, (Piaget, 1991).

Para las investigadoras, es importante enfatizar en la definición de “Infancia” que entrega Piaget (1985) “...no ejecuta ningún acto, exterior o incluso totalmente interior, más que impulsado por un móvil, y este móvil se traduce siempre en una necesidad...”, esta definición la vio como un proceso de desarrollo entre lo intelectual, social, personal y afectivo.

La unidad de análisis (doce niños de tercero básico), se encontraban en la tercera etapa de desarrollo de las operaciones concretas, según lo planteado por Piaget al momento de esta investigación. En la etapa de diagnóstico se observaba en los niños y niñas del curso el transitar por este proceso de desarrollo, el impulso por la búsqueda de este equilibrio de sus necesidades entre lo afectivo y psíquico. En la segunda etapa de capacitación, la unidad de análisis vivió el conflicto y choque de sus conocimientos previos, en los talleres teórico-prácticos, para luego reacomodar e incorporar la experiencia como un aprendizaje de nuevas actitudes y conductas en expresiones afectivas consigo y los demás, el buen trato hacia sus pares, una comunicación responsable verbal y no verbal, logrando expresar y comprender emociones y sentimientos propios y de sus pares, para finalmente reconocer atributos de un líder positivo que busque la paridad en las relaciones. Los niños desarrollaron un proceso de internalización del aprendizaje desde ellos hacia los demás, que es lo que plantea Piaget para que exista un real aprendizaje.

Las investigadoras concluyen que la sensibilización e identificación de las competencias emocionales en capacitación realizada en los talleres teórico-prácticos, es importante darle permanencia y continuidad a la temática, es absolutamente necesario realizar talleres, a ser desarrollados en los niños y niñas, adecuados a las etapas de desarrollo cognitivo que plantea Piaget.

5.6. Conclusión relacionada desde las políticas públicas (Mineduc, s/f).

Desde la teoría de las políticas públicas en materia de educación emocional, las investigadoras se apoyaron desde los objetivos fundamentales transversales (OFT), que buscan desarrollar en el estudiante su crecimiento, su autoafirmación personal, la persona y su entorno. También buscan estimular rasgos, cualidades, afirmar su identidad personal y favorecer su equilibrio emocional en ellos. (Mineduc, s/f).

En el desarrollo del pensamiento, busca que el estudiante tenga un “pensamiento reflexivo”, “sentido crítico y de autocrítico”, “capacidad de resolver problemas”, “creatividad” y “capacidad de autoaprendizaje” (Mineduc, s/f).

En la formación ética que sean capaces de realizar actos de “generosidad y solidaridad”, “respeto por la justicia, la verdad, los derechos y el bien común”. (Mineduc, s/f).

Por último, en estas políticas públicas, los objetivos de aprendizaje (OA) relacionados con la educación emocional afirma que los estudiantes pueden aprender, distinguir e identificar emociones como rabia, pena miedo, alegría, etc. experimentadas por ellos mismos y por los demás que los rodean. (Educar Chile, 2013).

5.7. Conclusión relacionada desde la Institución.

Otra información complementaria, en esta conclusión son los principios que se relacionaron con la Escuela Arturo Prat, en donde esta inserta la unidad de análisis (doce niños de tercero básico) y estos **principios** son: “atender a sus educandos promoviendo y favoreciendo una formación completa, que atienda las dimensiones éticas, valóricas y cognoscitiva”, “estimular la participación activa de la familia, quienes son el pilar fundamental de la formación de sus hijos (as)”, “considerar a cada profesor como un educador facilitador del proceso educativo de sus educandos, modelo de futuras generaciones que está formando” y “formar sin

ningún tipo de discriminación, aceptando la diversidad y promoviendo la inclusión. Una de las **características** más importante de esta escuela es ser una institución integral, considerando aspectos transversales, en el desarrollo de cada estudiante, incluida la unidad de análisis, en las áreas cognitiva, actitudinal, valórica y desarrollo de habilidades (talleres de autocuidado y convivencia escolar, para todos los niveles). Los objetivos de la escuela Arturo Prat, relacionados con la educación emocional se refiere a “estimular valores tales como respeto, humildad, solidaridad, perseverancia, responsabilidad, justicia y amistad” y “promover el desarrollo del auto concepto, de adecuadas relaciones interpersonales, en un marco de reflexión permanente sobre sí mismo y las relaciones con los demás”.

5.8. Conclusiones desde las limitaciones.

Una de las grandes limitaciones de esta investigación, es que las investigadoras optaron por un diseño mixto de paradigma cualitativo interpretativo y cuantitativo explicativo. Para resolver esta limitación se debió haber utilizado sólo el paradigma cualitativo interpretativo, utilizando las técnicas e instrumentos relacionados este paradigma. Para la muestra de investigación se buscaba la comprensión de las conductas de las personas y específicamente las expresiones de los actores, unidad de análisis (doce niños de tercero básico). Además, por otro lado, no se pretendió abarcar al universo total, ni un conjunto mayor de estudiantes ni otro tipo de actores, más bien se quiso generar un proceso de cambio de conciencia en la unidad de análisis insertas en un grupo curso, puesto que las conductas de las personas requieren tiempo y espacio mental de asimilación e internalización de las temáticas de la educación emocional.

Otra limitación fue el tiempo cronológico de la implementación de la segunda etapa de capacitación de talleres teórico-prácticos. Desde el punto de vista de las investigadoras, se necesita contemplar para esta capacitación aproximadamente un semestre académico.

Otra limitación fueron las actividades extracurriculares propias de la escuela Arturo Prat, que incidió en el desplazamiento de la carta Gantt de la investigación.

Otra limitación fue el temor de los padres y/o apoderados, que sus hijos (as) participen de esta experiencia de educación emocional, seleccionados en primera instancia. Lo que conllevó a que la profesora jefe, ampliara la convocatoria para llegar a la unidad de análisis requerida.

Otra limitación fue la matrícula del tercero básico que en primera instancia eran treinta estudiantes y en el momento de iniciar la investigación la matrícula del curso disminuyó a veinticuatro estudiantes, por lo que la muestra de la unidad de análisis debieron ser de doce niños para el desarrollo de esta investigación.

5.9. Conclusión desde las proyecciones

De acuerdo con la experiencia de las investigadoras, en aula y en la especialidad de formación en valores, sintetizan que la educación emocional es una temática transversal que va más allá del estrato socioeconómico, de la composición familiar, o del colegio al que asistan los niños (as). Si extrapolamos la muestra de la unidad de análisis a todos los estudiantes del país, podemos confirmar que, en todos los niveles existe un problema vinculado con la carencia de la emocionalidad. Por lo que las investigadoras concluyen que la educación emocional es una “real necesidad” en toda comunidad educativa, requiriendo de la entrega de un continuo proceso de enseñanza-aprendizaje, dónde no prime solamente las buenas intenciones administrativas, que reflejan una dirección teórica de lo que se desea hacer. Necesitamos como país avanzar en el aprendizaje real, de una educación emocional humanizadora, que contemple cuerpo, mente y espíritu.

Posibles preguntas para nuevas investigaciones

Durante el desarrollo de esta investigación surgieron las siguientes preguntas que a continuación se detallan:

1. ¿Cuán importante es favorecer el desarrollo de competencias emocionales a toda la comunidad educativa?

2. ¿Cuán necesario es que los padres y/o apoderados reciban educación emocional en conjunto con sus hijos, desde que entran a la educación formal?
3. ¿Tendrá incidencia en una mayor participación y compromiso de parte de los padres y/o apoderados cuando el proyecto educativo, considere a la educación emocional?
4. ¿Qué sucederá con la educación emocional al considerarse en la práctica, de forma transversal en todas las áreas de aprendizaje iniciándose desde pre-básica?
5. ¿Qué hace que los niños con tanta vulnerabilidad social tengan emociones, valores y anhelos no trasgredidos?

5.10. Reflexiones finales

Para las investigadoras en el proceso vivido con los niños y niñas en la etapa de capacitación y post-intervención, surgieron las siguientes interrogantes y certezas, que no pudieron no estar presentes y se dejan como reflexión:

“¿Qué será que los niños a pesar de su precaria afectividad dan a conocer una madurez de enseñanza hacia sus padres?”,

“¿Qué será que más allá de la corporalidad de este ser “humanito”, tiene claridad de su misión en este plano?”,

“¿Qué hace que un niño exprese con tanta responsabilidad, madurez y consciencia de sus condiciones de vida?”

“¡Es la certeza de que la educación emocional es la clave de la evolución del ser humano!”

Esta es la respuesta adecuada si realmente queremos un cambio de cultura menos primitiva, ¡Hoy! se necesita comenzar a construir un ser humano emocionalmente integral, para una sociedad del nuevo futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Libros y Revistas

1. Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Santiago, Chile. Editorial Cuarto Propio.
2. Krishnamurti, J. (1992). *El propósito de la educación*. Barcelona, España. Editorial Edasa.
3. Molina, C. (2017). *Metodología de la investigación social y educativa*. Santiago, Chile.
4. Silo (1997). *Diccionario del nuevo humanismo*. Santiago, Chile. Editorial Virtual.

Sitios de Internet

1. Bisquerra y Pérez (mayo 2012). Estrategias para su puesta en práctica. [versión electrónica]. *Rev. educación emocional N°16*, [consulta: mayo 2017], disponible: <https://es.calameo.com/books/004655928789faa050271>
2. Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. [versión electrónica]. *Rev. de investigación educativa vol. 21 n°1*, 7-43, [consulta: mayo 2017], disponible: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/73791>
3. Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. [versión electrónica]. *Documento inédito elaborado para las jornadas del master en resolución de conflictos en el aula*, [consulta: mayo 2017], disponible: <https://online.ucv.es/resolucion/jornadas-de-resolucion-de-conflictos/>
4. Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona. Editorial. Anagrama, [consulta: octubre 2017], disponible: <http://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Prácticas.pdf>
5. Bourdieu, P. (mayo 2008). Concepto de Habitus [versión electrónica]. *Rev. la audacia de Aquiles*, [consulta: octubre 2017], disponible:

<https://aquileana.wordpress.com/2008/05/22/pierre-bourdieu-concepto-de-habitus/>

6. Céspedes, A. (2015 ago 28). *Clase magistral sobre claves para lograr una educación emocional y desarrollo integral sano en los niños y niñas*. UACH, [consulta: mayo 2017], disponible: <https://humanidades.uach.cl/2015/09/03//dra-amanda-cespedes-en-la-uach-la-clave-para-la-educacion-emocional-es-el-amor/>
7. Comenius, J. (1997). Pionero de la pedagogía, [consulta: mayo 2017], disponible: http://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_comenius.htm
8. Conceptos de Método Científico (2011). [en línea], [consulta: junio 2017], disponible: <http://tesisdeinvestig.blogspot.cl/2011/05/conceptos-de-metodo-cientifico.html>
9. Deloors, J. (2000). *La educación encierra un tesoro*, Unesco, Informe, [consulta: junio 2017], disponible: http://www.unesco.org/education/pdf/DELOORS_S.PDF
10. Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*, [en línea] https://es.wikipedia.org/wiki/inteligencia_emocional [consulta: mayo 2017].
11. Hirsch, T. (2005 sep 26). *Exposición sobre Educación*, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Editorial CEME, [versión electrónica], [consulta: mayo 2017], disponible: http://www.archivochile.com/Chile_actual/Elecciones_2005/Hirsch/03%20Propuesta_sobre_Educaci%f3n.pdf
12. Kornblit, A. (2007). Metodología cualitativa de las ciencias sociales, capítulo3 Teoría fundamentada [en línea], [consulta: octubre 2017], disponible: https://books.google.cl/books/about/Metodolog%C3%ADas_cualitativas_en_ciencias_s.html?id=cDlsgt_VA18C&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
13. Levenson, R. (1994). Concepto de emoción [en línea] <https://es.wikipedia.org/wiki/Emoción> [consulta: mayo 2017]
14. Maturana, H. (1993). *Emociones y lenguaje en educación y política* colección Hachete/ Comunicación, CED, [consulta: junio 2017], disponible: http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/20008/01/emociones.pdf
15. Ministerio de Educación (2012). Programa de estudio tercero básico. [en línea], [consulta: junio 2017], disponible:

http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-20724_programa.pdf

16. Ministerio de Educación (2012). Programa de orientación tercero básico. [en línea], [consulta: junio 2017], disponible: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21317_programa.pdf
17. Ministerio de Educación (2012). Bases curriculares. [en línea], [consulta: mayo 2017], disponible: www.curriculumnacional.cl/inicio/
18. Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España. Editorial Labor, [consulta: junio 2017], disponible: www.teorias-piaget/teorias-piaget.shtml#TEORIA
19. Piaget, J. (2010). Psicología genética. [en línea], [consulta: junio 2017], disponible: www.clasesatodahora.com.ar/examenes/uba/cbc/psicologia/psico2010respsicogenetica.pdf
20. Rubio, J. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social [versión electrónica]. *Rev. de Antropología*, nº7, 147-169, [consulta: octubre 2017], disponible: www.redalyc.org/pdf/1690/169021460009pdf

SOLO USO ACADÉMICO