

DECANATURA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

1. Información general del documento	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Título del documento	“Análisis y comprensión de los aportes de las competencias emocionales en las prácticas pedagógicas en el aula, de los maestros de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, de la ciudad de Bogotá”
Autor (es)	Jane Francis Rojas Penagos y Juliana Mateus Garzón
Asesora	<u>Dra</u> Marcela <u>Orduz</u> Quijano
Lugar de la Investigación	Bogotá
Pregunta orientadora	¿Cómo aportan y condicionan las competencias emocionales al desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes de educación inicial y primaria del Colegio Kennedy IED, sede D, jornada Tarde?
Palabras clave	emoción, docente, educación inicial, educación básica, competencia, práctica, pedagogía

2. Metodología

Este es un trabajo de investigación mixto en la secuencia CUALI-cuanti que permitió comprender las competencias emocionales que favorecen la práctica pedagógica de aula donde se utilizaron las técnicas de recolección de información: Encuesta, Análisis Documental, Entrevista semiestructurada. El análisis se realizó el programa atlas ti 7.0 con el cual se realizó la codificación: abierta, axial y selectiva, la triangulación y la estadística de frecuencia simple a partir de las categorías Competencias Emocionales, Práctica Pedagógica y Aprendizaje Significativo. Para desarrollarlo, se tomó la totalidad de la población docente de la sede D jornada tarde tres docentes de ciclo inicial y tres docentes del primer ciclo. Se aplicó una encuesta para conocer el contexto, luego las entrevistas semiestructuradas a los docentes y se efectuó una revisión documental de la normativa docente que diera cuenta de la existencia de programas de formación emocional para docentes.

3. Resumen

Esta investigación busca identificar las dificultades de los docentes, de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, sede D, jornada tarde; frente a su estado emocional y las tensiones que condicionan su ejercicio, como: el proceso de enseñanza, la empatía, la evaluación; entre otros.

En el desarrollo del marco de referencias y antecedentes, evidenciamos que, en las instituciones escolares, la práctica pedagógica tiene un mayor énfasis en las competencias cognitivas que en las emocionales. Además, las estrategias que mejoran dichas competencias cognitivas, solo existen para los estudiantes; para los docentes aún no se ha estructurado un programa, pero se considera un factor importante en las instituciones educativas.

Para el marco teórico, se trabajaron las siguientes categorías de análisis: competencias emocionales, prácticas pedagógicas y aprendizaje significativo, que facilitaron dar respuesta al objetivo planteado, fijar los límites y alcances de esta investigación.

La presente investigación se realizó bajo el modelo mixto, que permitió la comprensión de los saberes y las experiencias de docentes, respecto al florecimiento de las competencias emocionales en el ejercicio de su rol, durante los ciclos inicial y primero. A partir de entrevistas semiestructuradas, se delimita una experiencia de formación y, luego, se realiza un proceso de análisis de información en tres momentos: descriptivo, axial y selectivo (Sandoval, 2007).

Los resultados permitieron establecer que los manejos de las habilidades emocionales en los docentes traen beneficios valiosos a la práctica pedagógica, el aprendizaje y la convivencia; por lo que el desarrollo académico y la educación emocional, deben tener la misma importancia en las instituciones educativas. No obstante, tales habilidades no se priorizan, apartándolas del sistema educativo.

4. Reflexiones finales

Hay aspectos que hacen referencia a la protección integral y estabilidad emocional de los estudiantes, sobre las cuáles no hay reconocimiento en sus funciones y se convierten en un gran peso emocional y laboral para el docente.

Se requieren mayores investigaciones sobre las competencias emocionales del docente en sus prácticas de aula.

Las competencias emocionales y cognitivas son recíprocas en la enseñanza, por lo que deben abordarse con igual importancia en las instituciones escolares.

La integración de la educación emocional en las mallas curriculares puede incentivar en los docentes en su planeación, la formulación de estrategias pedagógicas que sean adaptables y flexibles en los diferentes contextos o situaciones a los que se vean enfrentados con sus estudiantes.

La motivación se constituye un aspecto importante en el aprendizaje y desde las emociones se posibilita despertar el interés en los estudiantes porque dispone a una actitud e intención acertada.

5. Rerefencias

Abarca, M. (Marzo de 2003). La educación emocional en la educación Primaria: currículo y práctica. Barcelona, España.

Alcaldía Kennedy, I. (2016). [kennedy.gov.co](http://www.kennedy.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia). Obtenido de <http://www.kennedy.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). Plan sectorial de educación. (2016-2020). Bogotá, Colombia.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019) Obtenido de

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). Emociones para la vida. Programa de Educación socioemocional. Este material fue adaptado del programa Escuela Amiga del Perú por el personal del Banco Mundial en el marco del Contrato de Asesoría Reembolsable 2491 de 2017 suscrito con la Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, Colombia.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (abril de 2014). [saludcapital.gov.co](http://www.saludcapital.gov.co). Obtenido de http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20Locales/Locales%20Preliminares/08_Kennedy.pdf.

Ausubel, D. P. (1973). “Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”. En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs. 211-239.

Bächler, S. Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las

Baena, G. (2003). Como Desarrollar La Inteligencia Emocional Infantil: Guia Para Padres Y Maestros. México: Trillas.

- Banco Mundial. (2017). Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la educación secundaria y media. Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional y Banco Mundial, Oficina Bogotá, Colombia,
- Bernal, S. (2019). Competencias emocionales de las maestras de primera infancia y su influencia en el desempeño de las funciones educativas (tesis doctoral). Uniminuto, Bogotá, Colombia.
- Bisquerra y Pérez (2007), Competencias Emocionales, Universidad de Barcelona Educación XXI, P. 61-82.
- Bisquerra, Manual de orientación y tutoría Barcelona, España: Praxis, 144/69-144/83.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21, 1,7-43.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las Emociones, Madrid España: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. Papeles del Psicólogo/Psychologist Papers, 38(1), 58-65.
- Bourdieu, P. (1999). La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 1 (4), 1-8.
- Calhoun, C. y. (1992). ¿Qué es una emoción? México: Fondo de cultura económica.
- Campbell, D. T.; Fiske, D. W. Validación convergente y discriminante por la matriz multiretrato y multimétodo. Boletín de Psicología, n. 56, p. 81-105, 1959.
- Castrejon, C. (Septiembre de 2012). El Trabajador Docente: Entre El Protagonismo Y La Invisibilidad. Encuentros Multidisciplinarios, 1-9.

- Cejudo, Javier y López D, Luz. Importancia De La Inteligencia Emocional En La Práctica docente: un estudio con maestros. Universidad Castilla. Ciudad Real, España, Revista de los Psicológicos de la educación. 2017. Páginas 29-36.
- Cerdá, H. (2002). La evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, procesos, competencia y desempeño. Santa Fe de Bogotá: Nomos.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 61-71.
- Colegio Kennedy IED. (03 de 2016). Proyecto Educativo Institucional PEI. Bogotá, D.C., Colombia.
- Colegio Kennedy IED. (03 de 2016). Proyecto Educativo Institucional PEI. Bogotá, D.C., Colombia.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata, 1986.
- Cubillos, J (2016). Competencias emocionales en el ejercicio de la profesión docente, desde la perspectiva de profesionales que trabajan con párvulos de la región de Aysén (tesis de maestría). Universidad Academia Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México: McGraw Hill.
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11–28.
- Dilthey W. (1986). Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia. Alianza Universidad, Madrid, España, pp. 50-340.
- Docente: Un Estudio Con Maestros. Universidad de Castilla La Mancha, Ciudad Real, España.
- Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (setiembre-octubre, 2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples.

Revista Latinoamericana de Enfermagem, 15(5), 179-182. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es_v15n5a24.pdf

Fernández, S. y Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *www. Atención primaria en la red. P.1-4* Recuperado de: https://www.fisterra.com/gestor/upload/guias/cuanti_cuali2.pdf

Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología* 82, núm. 1 (enero-marzo, 2020) ISSN: 0188-2503 (versión impresa). Recuperado de: <http://mexicanadesociologia.unam.mx/index.php/v82n1/401-v82n1a6>

Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

García C. Benilde, Loredó E. Javier, & Carranza P. Guadalupe. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15. Recuperado en 19 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.

García, B. Loredó, E. Javier, & Carranza, G.. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10 (spe), 1-15. Recuperado en 19 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.

García, Ester. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional; diseños, aplicación y evaluación (tesis doctoral)*. Universidad Barcelona, España.

Gil, M. (2014). *La Teoría de las emociones de Martha Nussbaum: El papel de las emociones en la vida pública*. Valencia: Universidad de Valencia.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1999a). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D. (1999b). La inteligencia emocional en la empresa. Barcelona: Vergara.
- Hernández Barraza, Verónica (2017). Las Competencias Emocionales Del Docente Y Su Desempeño Profesional. Revista alternativas en psicología. Universidad Oparin, México.
- Hernández et al. (2008) Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. Cuarta edición. México. PP3-29, 751-796.
- <http://saludata.saludcapital.gov.co/osb/index.php/datos-de-salud/salud-mental/tasaviolenciasexual/>
- https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521653208007/html/index.html#redalyc_521653208007_ref9
- Ibañez, N. (2002). Las emociones en el aula. Estudios Pedagógicos. 28, p.31-45 Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100002
- IED, C. K. (2018). Agenda Escolar 2018. Bogotá: Publimpresos.
- IED, C. K. (2019). Reporte sobre ubicación de escalafón docente. Bogotá.
- Johnson, Onwuegbuzie. (2004) Mixed methods research: A research paradigm whose time has com. Researcher 14-33. Recuperado de: <http://practicadocentemexico.blogspot.com/2013/03/metodos-de-investigacion-mixto-un.htm>
- Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J.; Turner, L. A. Hacia una definición de la investigación de métodos mixtos. Revista de investigación de métodos mixtos. 2, n. 1, p. 112-133, 2007.
- Kennedy, D. p. (junio de 2015). Propuesta Pedagógica del Ciclo Inicial Colegio Kennedy. Propuesta Pedagógica del Ciclo Inicial Colegio Kennedy IED. Bogotá, Colombia.

Laguna, A y Rodríguez, G. (2015). Percepción de los docentes acerca de las estrategias que utilizan para desarrollar la inteligencia emocional de sus estudiantes en el aula (tesis doctoral). Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca.

Mapa de Bogotá por localidades [Imagen tomada de:

<http://yudiortizcursociberculturaunad.blogspot.com/2014/07/caracteristicas-culturales-de-una.html>].

Mapa de la localidad de Kennedy [Imagen tomada de

<http://www.kennedy.gov.co/mi-localidad/mapas>].

Mapa de la ubicación geográfica de la IED Kennedy [Imagen tomada de

<https://www.google.com/maps/@4.6210807,-74.147774,17z?hl=es>].

Marconi, L. (2015). Importancia de las emociones en la educación. Escuela de Educación, Universidad Austral.

Marcos, J. (2019). Análisis de las relaciones emocionales aprendizaje de maestros en formación inicial con una práctica activa de Biología. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. 16, 1-17 núm. 1, DOI: <https://doi.org/10.25267/RevEurekaensendivulgcienc.2019.v16.i1.1603>

Marín, J. D. (2004). Síntesis histórica de la hermenéutica. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Marín, J. D. (2004). Síntesis histórica de la hermenéutica. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Medina, N. y Delgado, J. (2017). Las estrategias docentes y su implicación en el aprendizaje significativo del concepto de derivada en estudiantes de ingeniería. Rastros Rostros (19), 31-43. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/2147>.

Ministerio de Educación Nacional. (14 de septiembre de 1979). DECRETO 2277 DE 1979. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Manual de funciones, requisitos y competencias, para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente. Resolución 09317 del 6 de mayo de 2013. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Educación Inicial. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/>

Ministerio de Educación Nacional. (junio de 2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional.(15 de marzo de 2013). Ley 1620. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, Bogotá, Colombia.

Montes, D. (2016). La Inteligencia emocional: una herramienta necesaria en la formación docente. RECIE. Revista Electrónica

Moreira, M. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? Revista Qurriculum (23), 9-23. Recuperado de: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13338/Q_23_%282010%29_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? Revista Qurriculum 25, 29-56. Recuperadode: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%282012%29_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y.

Murillo, J. (2011). Métodos de investigación de enfoque experimental. Madrid.

OCDE, (2006). Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE, Librería en línea de la OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37393626.pdf>

OCDE, MEN. (2016) Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. París, Librería en línea de la OCDE.https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-colombia_9789264250604-en Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Olabuénaga, I. (2007). Diseño de Investigación. Universidad de San Sebastián. Santiago de Chile.

Ordúz, M. (2014). Análisis de la política pública de educación ambiental en el departamento de cundinamarca durante el periodo de 1992-2012. (Tesis doctoral). Universidad Santo Tomás, Bogotá Colombia.

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, Instituto Internacional de planteamiento de la educación (2019). Educación Básica. Sitteal. Buenos Aires, Argentina.

Parra, O. Mena, M., Paz, B, (2012). Pensando en la labor del docente: un estudio comparado

Peña, T. y Pirela, J. La complejidad del análisis documental Información, cultura y sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, núm. 16, enero-junio, 2007, pp. 55-81 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:<https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>

Pereira, P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, XV(1),15-29.[fecha de Consulta 19 de Agosto de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194118804003>

Fernández, P. Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Cada Aten primaria complejo Hospitalario Juan Canalejo. Coruña, España. 76 -78

- Quevedo, J. (2001). La evaluación y la Práctica Pedagógica del docente. Praxis, Volumen (1) 30-34. doi: <https://doi.org/10.21676/23897856.496>.
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40.
- Rivera, D. (2000). ¿Cuán importantes son los conocimientos previos, como punto de partida para el aprendizaje de habilidades psicomotrices en el subsector de educación tecnológica?. *Horizontes educacionales*. (5). 75-80 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917880010.pdf>
- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y saberes* (24). 19-24. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6769/5529>
- Rodríguez, M. (2004). La teoría del aprendizaje Significativo. Ponencia presentada en: First International Conference on Concept Mapping. Pamplona, España. Recuperado de: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>.
- Rojas, M. y Zambrano N. y Cruces, C. (2016). Emociones En Las Prácticas Pedagógicas Del Docente En Contexto De Vulnerabilidad.
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, (3). Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=4981&s=>
- Saarni, C (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R Bar-On y J. D. A. Parker (Eds), *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, school, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68 – 91.
- Sampieri, Fernández y Batista (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Sánchez, J. (2011). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 25, 79-96. Recuperado de: <https://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Sánchez, M. y Latorre, J. (2012) Villalobos (1999). Inteligencia Emocional y Clima Emocional. *Psicología Conductual*, Vol. (20), 103-117. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/M_Sanchez-Nunez/publication/263656705_Inteligencia_Emocional_y_Clima_Familiar/links/542f9b0a0cf27e39fa995b4c/Inteligencia-Emocional-y-Clima-Familiar.pdf
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá, Colombia: ARFO editores.
- Sanz, M. L. (2001). Competencias cognitivas en Educación Superior. Obtenido de <http://www.adventista.edu.br/source/asped-gtc/lizarragaCompetencias-cognitivas-completo.pdf>
- Secretaría Distrital de Gobierno. (2019). Centro de estudios y análisis en convivencia y seguridad ciudadana. Obtenido de <http://www.gobiernobogota.gov.co/>
- Serreri, A. y. (2005). Competencias Emocionales. XXI, 26.
- Signes, T., Amado, L. Acereda, A. López, A. Desarrollo de las competencias emocionales del maestro: eje vertebrador del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Internacional de educación y aprendizaje*. Vol 2. 27-36. Recuperado de: [file:///C:/Users/ACER/Downloads/602-Texto%20del%20artículo-1986-2-10-20161209%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/602-Texto%20del%20artículo-1986-2-10-20161209%20(2).pdf)
- Silva, R. (2016). Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza – aprendizaje. Universidad Autónoma de Madrid.
- Tamayo, M. (2007). El proceso de la investigación científica. 4ta. Edición, México. Ed. Limusa.
- Tamayo, M. (2007). El proceso de la investigación científica. 4ta. Edición, México. Ed. Limusa.

- Tascón, R. y. (2017). Impacto del número de estudiantes en un mismo salón sobre los resultados en las pruebas de estado para Colombia. *Universidad Económica*, 1-33.
- Tobin, K. (2010). Reproducir y transformar la didáctica de las ciencias en un ambiente colaborativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), pp. 301-313.
- Tornay, F. (2006). *Emoción en procesos Psicológicos básicos*, Mc Graw Hill (pp.211-228).
- Unesco (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-replantear-educacion.pdf>
- Van Der Maren, J.-M. *Métodos de investigación para la educación*. Bruselas: Universidad De Boeck, 1996.
- Villalobos, A. (1999). La problemática de la familia de hoy. *Adolescencia y salud*. Volúmen (1), 80-82. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000100012&lng=en&nrm=iso
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012) *Formación Integral del Profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes*. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 51-70. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11329/56269_5.pdf?sequence=1
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10 (33), 225-232. Recuperado en 07 de abril de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200003&lng=es&tlng=es.
- Zapata, O. A. *La aventura del pensamiento crítico: herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México DF: Pax México, 2006.
- Zuluaga, O. (2005). Una lectura desde la práctica pedagógica. En C. Noguera, H. Quiceno, O. Saldarriaga, J. Sáenz, A. Martínez, M. Caruso...M. Vitarelli Foucault, *La pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*.(11-37) Bogotá, Colombia. Cooperativa Ed. Magisterio.

Bogotá, D.C., noviembre 6 del 2020

A quien interese

JANE FRANCIS ROJAS PENAGOS identificada con la C´C´ 52.195.090 de Bogotá y JULIANA MATEUS GARZÓN identificada con C´C´ 53.067.936. de Bogotá, autoras del trabajo de grado titulado “Análisis y comprensión de los aportes de las competencias emocionales en las prácticas pedagógicas en el aula, de los maestros de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, de la ciudad de Bogotá” presentado y aprobado el 3 de noviembre del 2020 como requisito para optar al título de Magister en Educación, declaramos que conocemos el Reglamento de Posgrados, particularmente el Art. 28 “Pérdida de espacio académico”, No. 4 “En caso de verificarse plagio en los trabajos escritos, se aplicará la sanción de suspensión o cancelación definitiva de la matrícula, a partir de lo establecido en el Régimen Disciplinario de la usta” y el Art. 36 “Aprobación de trabajos de grado o tesis”, No. 4 “REPROBADA: cuando se compruebe que hay plagio en el trabajo de grado o tesis, o el estudiante o grupo de estudiantes evidencien desconocimiento del tema tratado, o el desarrollo y contenido se considere deficiente y no merezca aprobación. En caso de ser reprobada por segunda vez, el estudiante queda excluido del Programa de Posgrado”; al igual que las leyes de la República de Colombia en lo concerniente a las derivaciones jurídicas respecto a los derechos de autor y propiedad intelectual.

Por tanto, declaramos que no se ha hecho copia textual parcial o total de obra o idea ajena sin su respectivo referenciación y/o citación, y certificamos que el presente escrito es de nuestra completa autoría. Somos conscientes de que la acción voluntaria o involuntaria de una falta a las anteriores reglamentaciones acarrearán investigaciones y sanciones. Igualmente, los conceptos emitidos en este documento son responsabilidad de los autores.

En constancia firmamos,

Firman:



Jane Francis Rojas Penagos
C´C´ 52´195.090



Juliana Mateus Garzón
C´C´ 53.067.936

**Universidad Santo Tomás
Facultad de Educación
Maestría en Educación**

Título de la investigación:

Analizar y comprender los aportes de las competencias emocionales en las prácticas pedagógicas en el aula, de los maestros de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, de la ciudad de Bogotá.

Maestros:

Jane Francis Rojas Penagos

Juliana Mateus Garzón

Directora

Dra. Marcela Orduz Quijano

Agosto del 2020, Bogotá, Colombia

TABLA DE CONTENIDO

CONTENIDO

RESUMEN	26
ABSTRACT	28
INTRODUCCIÓN	30
CAPÍTULO 1: MIRADA DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y DEL PROBLEMA	33
1.1 Contexto de la Investigación.	33
1.2. Contexto del problema	41
1.3 Objetivos	54
<i>1.3.1 Objetivo general.</i>	54
<i>1.3.2 Objetivos Específicos.</i>	54
1.4 Justificación	54
1.5 Marco de Referencia: Antecedentes	56
<i>1.5.1 Antecedentes Nacionales</i>	57
<i>1.5.2. Antecedentes internacionales</i>	61
CAPÍTULO 2: DIÁLOGO CON LOS CONCEPTOS CLAVES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	69
2. MARCO TEÓRICO	69
2.1. Desde los autores y conceptos claves	69
<i>2.1.1 Emoción</i>	69

	17
<i>2.1.2 Docentes</i>	71
<i>2.1.3 Educación Inicial</i>	72
<i>2.1.4 Educación básica</i>	72
<i>2.1.5 Competencias</i>	73
<i>2.1.6 Práctica</i>	74
<i>2.1.7 Pedagogía</i>	74
2.2 Categorías de análisis	74
<i>2.2.1 Competencias emocionales</i>	76
<i>2.2.2. Categoría de análisis: Prácticas Pedagógicas</i>	81
<i>2.2.2.1 Subcategoría de análisis: Planeación.</i>	83
<i>2.2.2.2 Subcategoría de análisis: Evaluación.</i>	84
2.3 Categoría de análisis: Aprendizaje Significativo	84
<i>2.3.1 Subcategoría de análisis Conocimientos previos</i>	85
<i>2.3.2 Subcategoría de análisis: Interacciones personales.</i>	86
<i>2.3.3 Subcategoría de análisis: Estrategias pedagógicas</i>	86
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	87
3.1 Modelo Mixto	87
3.2 Enfoque Cualitativo	88
3.3 Enfoque Cuantitativo	89
3.4 Triangulación	89
3.5 Fases de la Investigación	90

	18
3.6 Muestra	93
3.7 Técnicas de recolección de datos	93
3.7.1 Encuesta	94
3.7.2 Análisis documental	94
3.7.3 Entrevista Semiestructurada	94
3.8 Análisis de la información	96
CAPÍTULO 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	98
4.1 Fase No 1.	98
4.1.1 Encuesta	98
4.1.2 Análisis documental	100
4.1.3 Análisis de la Entrevista semiestructurada	101
4.1.3.1 Transcripción.	101
4.1.3.2 Resultados del Análisis Cualitativo Categoría de Análisis Competencias Emocionales.	102
4.1.3.3 Análisis cualitativo: Codificación Abierta.	102
4.1.3.4 Análisis cualitativo: Codificación Axial.	103
4.1.3.5 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Regulación Emocional.	104
4.1.3.6 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Conciencia Emocional.	104
4.1.3.7 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Educación Emocional.	105
4.1.3.8 Resultados del Análisis Cualitativo subcategoría Competencia Social.	106
4.1.3.9 Resultados del Análisis Cualitativo subcategoría Autonomía Emocional.	106

4.1.4.0 Resultados del Análisis Cualitativo subcategoría Competencias para la vida y el bienestar.	107
4.2 Análisis cuantitativo de la entrevista semiestructurada	108
4.2.1 Resultados Análisis Cuantitativo Categoría Competencias Emocionales	109
4.3 Fase No. 2:	113
4.3.1 Resultados del Análisis cualitativo Categoría de Análisis Práctica Pedagógica	114
4.3.1.1 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría de Planeación.	115
4.3.1.2 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Evaluación.	115
4.3.1.3 Resultados de la relación entre las Categorías de Análisis Competencias Emocionales con Práctica Pedagógica.	116
4.4 Resultado del Análisis Cualitativo de la Categoría de Análisis Aprendizaje Significativo.	117
4.4.1. Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Estrategias Pedagógicas	118
4.4.2 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Interacciones Personales.	119
4.4.3 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Conocimientos Previos.	120
4.4.4 Relación entre las Categorías de Análisis Competencias Emocionales con Aprendizaje Significativo.	120
4.5 Resultados del análisis Cuantitativo Categoría Práctica Pedagógica.	122
4.6 Resultados del Análisis Cuantitativo de la Categoría Aprendizaje significativo.	125
4.7 Fase No. 3.	129
4.8 Fase No. 4:	130
4.8.1 Recomendaciones desde la categoría Competencias emocionales:	131

4.8.1.1 Recomendaciones Categoría Emergente: Estados de ánimo.	131
4.8.1.2 Recomendaciones Categoría Emergente: Familia.	131
4.8.1.3 Recomendaciones Categoría Emergente: Problema social.	132
4.8.2 <i>Recomendaciones desde la categoría Práctica Pedagógica:</i>	133
4.8.2.1 <i>Recomendaciones Categoría Emergente: Malla Curricular.</i>	134
4.8.2.2 <i>Recomendaciones Categoría Emergente: Formación integral.</i>	134
4.8.3 <i>Recomendaciones desde la categoría Aprendizaje Significativo:</i>	134
4.8.3.1 <i>Recomendaciones Categoría Emergente: Motivación.</i>	135
CAPÍTULO 5.	136
CONCLUSIONES	136
REFERENCIAS	139
ANEXOS	150
ANEXO A	150
Cuestionario aplicado a docentes	150
ANEXO B	151
Consentimiento informado	151
ANEXO C	152
Instrumento Entrevista semiestructurada	152

LISTA DE TABLAS

No. Tabla	Título	No. Página
1	Número de docentes de la IED Kennedy, Organización Sede Rosa María Gordillo jornada tarde.	34
2	Estudiantes por curso sede Rosa María Gordillo.	41
3	Competencias Cognitivas y Competencias Emocionales.	43
4	Marco normativo para el ejercicio docente en Colombia.	46
5	Situación emocional de los docentes y factores asociados.	52
6	Categorías de análisis, subcategorías y categorías emergentes.	75
7	Competencias Emocionales y subcategorías	78
8	Categoría Competencias Emocionales, subcategorías y microcompetencias.	79
9	Categoría Práctica Pedagógica y Subcategorías.	81
10	Características del Método Mixto	88
11	Fases de la Investigación	91
12	Codificación abierta	102
13	Frecuencia de respuestas de los actores en cada pregunta y su relación con las categorías.	108
14	Referencia de número de respuestas sobre Competencias Emocionales.	110

15	Frecuencia de respuestas afirmativas en la categoría competencias emocionales.	112
16	Referencia estadística sobre Práctica Pedagógica.	123
17	Frecuencia de respuestas afirmativas en la categoría de Práctica Pedagógica.	124
18	Referencia estadística sobre Aprendizaje Significativo.	126
19	Frecuencia de respuestas afirmativas en la categoría de Aprendizaje significativo.	128

LISTA DE FIGURAS

No. Figura	Título	Página
1	Mapa de Bogotá por localidades.	35
2	Mapa de la localidad de Kennedy	36
3	Mapa de la ubicación del colegio Kennedy IED dentro de la localidad Kennedy.	37
4	Categoría de Competencias Emocionales.	103
5	Referencia estadística de respuestas sobre competencias emocionales.	109
6	Frecuencia de respuestas afirmativas en la categoría competencias emocionales.	112
7	Practica pedagógica.	114
8	Competencias Emocionales y Práctica Pedagógica.	116
9	Categoría de Análisis: Aprendizaje Significativo.	118
10	Competencias emocionales y Aprendizaje significativo.	120
11	Referencia estadística sobre Práctica Pedagógica.	122
12	Frecuencia respuestas afirmativas categoría Práctica Pedagógica.	124
13	Referencia estadística en la categoría de Aprendizaje Significativo.	126
14	Frecuencia de respuestas afirmativas en la categoría de aprendizaje significativo.	128

LISTA ANEXOS

Anexo	Nombre	Página
Anexo A	Cuestionario aplicado a docentes	150
Anexo B	Consentimiento informado	151
Anexo C	Entrevista semiestructurada	152

LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado
IE	Institución educativa
IED	Institución educativa distrital
PEI	Proyecto educativo institucional
MEN	Ministerio de educación nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
SED	Secretaría de Educación del Distrito
SENA	Servicio nacional de aprendizaje

RESUMEN

Esta investigación busca identificar las dificultades de los docentes, de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, sede D, jornada tarde; frente a su estado emocional y las tensiones que condicionan su ejercicio, como: el proceso de enseñanza, la empatía, la evaluación; entre otros.

En el desarrollo del marco de referencias y antecedentes, evidenciamos que, en las instituciones escolares, la práctica pedagógica tiene un mayor énfasis en las competencias cognitivas que en las emocionales. Además, las estrategias que mejoran dichas competencias cognitivas, solo existen para los estudiantes; para los docentes aún no se ha estructurado un programa, pero se considera un factor importante en las instituciones educativas.

Para el marco teórico, se trabajaron las siguientes categorías de análisis: competencias emocionales, prácticas pedagógicas y aprendizaje significativo, que facilitaron dar respuesta al objetivo planteado, fijar los límites y alcances de esta investigación.

La presente investigación se realizó bajo el modelo mixto, que permitió la comprensión de los saberes y las experiencias de docentes, respecto al florecimiento de las competencias emocionales en el ejercicio de su rol, durante los ciclos inicial y primero. A partir de entrevistas semiestructuradas, se delimita una experiencia de formación y, luego, se realiza un proceso de análisis de información en tres momentos: descriptivo, axial y selectivo (Sandoval, 2007).

Los resultados permitieron establecer que los manejos de las habilidades emocionales en los docentes traen beneficios valiosos a la práctica pedagógica, el aprendizaje y la convivencia; por lo que el desarrollo académico y la educación emocional, deben tener la

misma importancia en las instituciones educativas. No obstante, tales habilidades no se priorizan, apartándolas del sistema educativo.

Palabras Clave: emoción, docente, educación inicial, educación básica, competencia, práctica, pedagogía

ABSTRACT

This research seeks to identify the difficulties of the teachers, of initial and basic education of the Kennedy IED School, seat D, afternoon session; in front of their emotional state and the tensions that condition their exercise, like: the process of teaching, empathy, evaluation; among others.

In the development of the frame of reference and background, we show that, in school institutions, pedagogical practice has a greater emphasis on cognitive skills than on emotional ones. Furthermore, the strategies that improve such cognitive competencies only exist for students; for teachers, a program has not yet been structured, but it is considered an important factor in educational institutions.

For the theoretical framework, the following categories of analysis were worked on: emotional competencies, pedagogical practices and significant learning, which facilitated responding to the proposed objective, setting the limits and scope of this research.

The present research was carried out under the mixed model, which allowed the understanding of the knowledge and experiences of teachers, regarding the flourishing of emotional competences in the exercise of their role, during the initial and first cycles. Based on semi-structured interviews, a training experience was defined and then an information analysis process was carried out in three moments: descriptive, axial and selective (Sandoval, 2007).

The results allowed us to establish that the management of emotional skills in teachers brings valuable benefits to pedagogical practice, learning, and coexistence; therefore, academic development and emotional education should have the same importance in

educational institutions. However, such skills are not prioritized, leaving them out of the educational system.

Keywords: emotion, teacher, early education, basic education, competence, practice, pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte de la revisión teórica de los autores más representativos, que han indagado sobre las prácticas pedagógicas en el aula de los *docentes*, frente a sus competencias emocionales, de forma paralela se confrontó con las voces de los actores-docentes del Colegio Kennedy IED, sede D, jornada tarde, del nivel educativo inicial y básica.

Sobre el tema, se ha escrito mucho desde los estudiantes; pero desde el docente, no se ha tenido una mirada que permita legitimar que las emociones también nos afectan y por ende, condicionan el desempeño laboral.

El fundamento de esta investigación es el de encontrar cómo las competencias emocionales se deben articular en el proceso educativo, para el desarrollo de una personalidad integral, dotando de herramientas al ser para afrontar los retos diarios, y que posibilite que los docentes sean formados en educación emocional, con el conocimiento y el saber aplicados al aula, desde los primeros ciclos escolares. (Santamaría, 2011).

Esta investigación analizó y comprendió las mediaciones de las competencias emocionales en las prácticas pedagógicas, desde el conocimiento de esas habilidades de los docentes de ciclo inicial y primero de la institución educativa distrital Kennedy, y su desarrollo en la relación con sus estudiantes, en medio de las diferentes situaciones que allí se suscitan.

Como objetivo general se definió: Analizar y comprender los condicionamientos y aportes de las competencias emocionales a las prácticas pedagógicas, en el aula de los docentes de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, sede D, jornada tarde.

A este objetivo, lo acompañan cuatro objetivos específicos:

Caracterizar las competencias emocionales en las prácticas pedagógicas de aula, de los docentes de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, sede D, jornada tarde; analizar las prácticas pedagógicas de aula, frente a las competencias emocionales que favorecen el aprendizaje significativo; identificar cuáles son las competencias emocionales que pueden enriquecer la práctica pedagógica de docentes de educación inicial y básica primaria y construir recomendaciones para el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes de la IED Kennedy para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula.

En las líneas generales del marco de referencia o antecedentes se encontró que, la mayoría de las investigaciones abordan y observan a los estudiantes y poco a los docentes. De otro lado, la prioridad en el campo de la educación ha sido la formación de las competencias cognitivas y se les ha dado poca importancia a las competencias emocionales; que como se sabe, son de relevada importancia, porque las situaciones emocionales del docente o del estudiante, afectan notablemente la disposición al aprendizaje, la interacción social y el entorno laboral. Además, se sabe también que, los docentes no reciben formación emocional a lo largo de su carrera profesional, aunque la relación que establezcan con sus estudiantes desde la comprensión emocional, repercutirá en el proceso cognitivo.

El marco teórico fue abordado desde los conceptos clave: emoción, docente, educación inicial, educación básica, práctica, pedagógica y las categorías de análisis definidas: competencias emocionales, práctica pedagógica y aprendizaje significativo.

La metodología utilizada fue el modelo de investigación mixta, el cual se llevó a cabo en la secuencia CUALITATIVO-cuantitativo en cuatro fases, buscando dar respuesta a los objetivos planteados mediante un proceso de análisis entre subcategorías, las que plantearon nuevas categorías que fortalecieron esta investigación.

Para dar respuesta a la pregunta orientadora y a los objetivos planteados, se estructuró el informe final de la investigación en 5 capítulos a saber: Capítulo 1, el cual se enfoca en la necesidad de comprender el contexto de los actores de la investigación desde la realidad de la localidad, la situación de la institución y los docentes.

Capítulo 2, en el que se hace la indagación teórica, abordada desde diferentes fuentes que soportan el estudio con las categorías y subcategorías de análisis. La primera analiza el concepto de competencias emocionales para abordar su incidencia en el ámbito educativo, en la práctica pedagógica y el aprendizaje significativo. El resultado de esta actividad permitió la construcción de directrices conceptuales y metodológicas de esta investigación.

Capítulo 3, detalla el instrumento metodológico requerido para el desarrollo del objeto de la investigación a través del análisis cualitativo y cuantitativo de la información, con el programa atlas ti. 7.0, realizando la codificación descriptiva, axial y selectiva y con los datos obtenidos en la entrevista semiestructurada desde las voces de los actores.

Capítulo 4, se presentan los resultados del análisis de la información por fases, que permite interpretar las voces de los actores responsables de la implementación y desarrollo de esta investigación y así mismo proponer unas recomendaciones para la institución educativa.

Finalmente, el Capítulo 5, recoge las conclusiones del trabajo de campo realizado con los actores responsables de la implementación y desarrollo de esta investigación, siendo de suma importancia para los docentes ser formados en las competencias emocionales para favorecer su desarrollo individual; tanto en la práctica pedagógica como en el aprendizaje significativo, en el que también se reconocen falencias dentro de las políticas públicas que tienen que ver con el tema.

CAPÍTULO 1: MIRADA DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y DEL PROBLEMA

1.1 Contexto de la Investigación.

Esta investigación se desarrolló en contexto del Colegio Kennedy de la institución educativa distrital, que en adelante se denominará (IED), que como lo menciona el Proyecto Educativo Institucional, que adelante se denominará (PEI), pertenece a la localidad 8 de Kennedy ubicada en la ciudad de Bogotá.

Esta Institución Educativa, fue creada en 1967, con el propósito de brindar apoyo a estudiantes con dificultades económicas. Es una institución de carácter oficial, organizada por ciclos, y tiene como propósito la formación integral de los estudiantes PEI IED (2018).

El Colegio tiene 4 sedes y el presente proyecto se realizó en la sede D denominada: Rosa María Gordillo, en donde se encuentran: el ciclo Inicial, que está conformado por un curso de jardín, dos de transición y primer ciclo, que reúne los grados de primaria, dos de primero y uno de segundo, para un total de seis docentes. En la tabla No 1, se presenta la cantidad de docentes por curso en la sede Rosa María Gordillo del IED Kennedy, en los primeros niveles educativos.

Tabla No 1.

Organización Sede Rosa María Gordillo jornada tarde, Colegio Kennedy IED

CICLO	CURSO	# DE DOCENTES
CICLO INICIAL	Jardín	1
	Transición	2
PRIMER CICLO	Primero	2
	Segundo	1

Nota. La tabla No. 1 señala el número de docentes por curso en esta sede. Fuente: Autoría Propia (2020).

La localidad de Kennedy es la quinta más grande en extensión, la segunda con mayor densidad poblacional y con mayor vulnerabilidad de la ciudad de Bogotá. La Alcaldía Mayor de Bogotá junto con el Hospital del Sur, realizaron la investigación “Diagnóstico Local con Participación Social 2012”, cuyo estudio permitió establecer la caracterización de la localidad y determinó las siguientes problemáticas: inseguridad, microtráfico, expendio y consumo de sustancias psicoactivas, dificultad en el acceso a la salud y servicios públicos, violencia intrafamiliar, condiciones de vivienda, hacinamiento, contaminación, desempleo, informalidad laboral, menor trabajador, bajos ingresos, embarazo adolescente, dificultades en el acceso a la educación; entre otras. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014).|

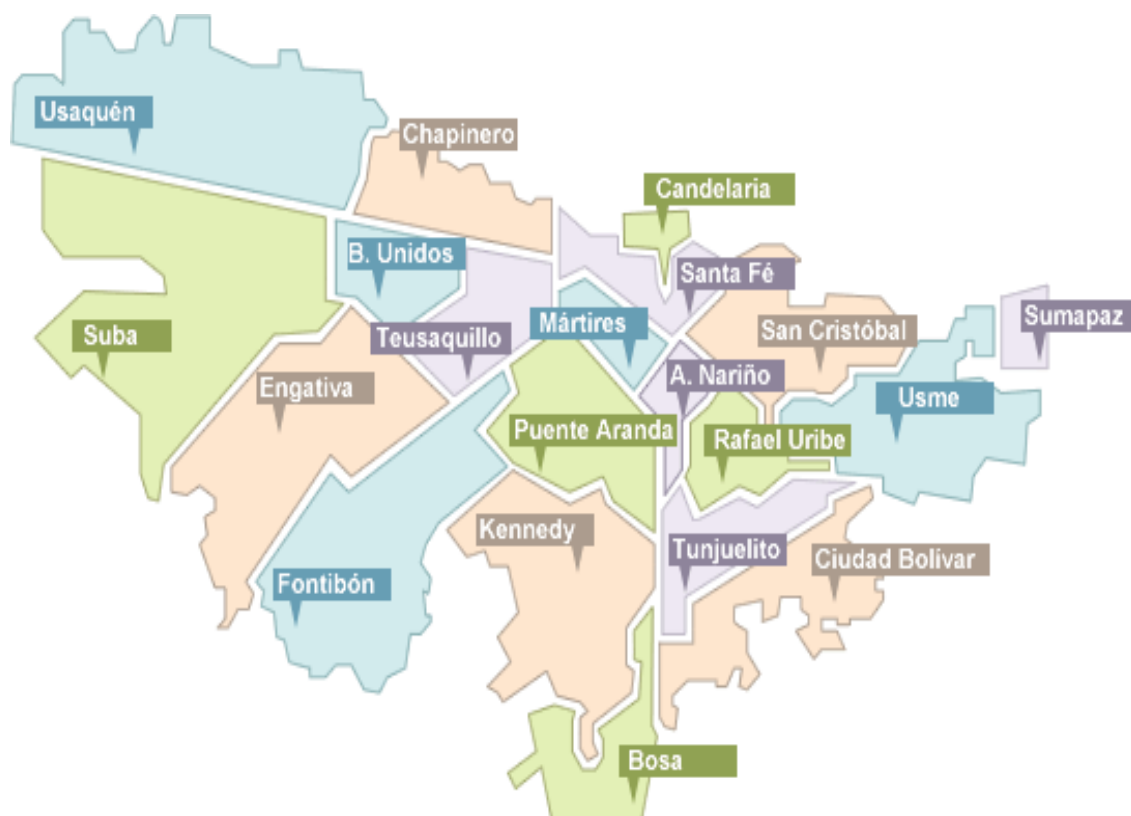
Años más tarde, la Alcaldía Mayor de Bogotá en su estudio del observatorio de salud (2019), determinó que la localidad de Kennedy, además de las problemáticas mencionadas anteriormente, es una de las que presenta mayores casos de violencia intrafamiliar, maltrato infantil y violencia sexual. Estas situaciones traen riesgos al interior de las familias afectando lo físico y lo emocional.

La densidad poblacional de la localidad y sus problemáticas sociales, hacen que la

calidad de vida, la salud y del entorno no sean el ideal, por lo que se afecta la dignidad humana y la autoestima de sus habitantes. Todas estas situaciones traen diversos temores, como el desplazamiento, el consumo de drogas, delincuencia o violencia; lo que produce situaciones de ansiedad y alteración de los estados de ánimo. En el mapa No.1 se muestra la división política de la ciudad de Bogotá y la ubicación de la localidad donde se ubica la IED Kennedy.

Figura 1

Mapa de Bogotá D.C., Por localidades

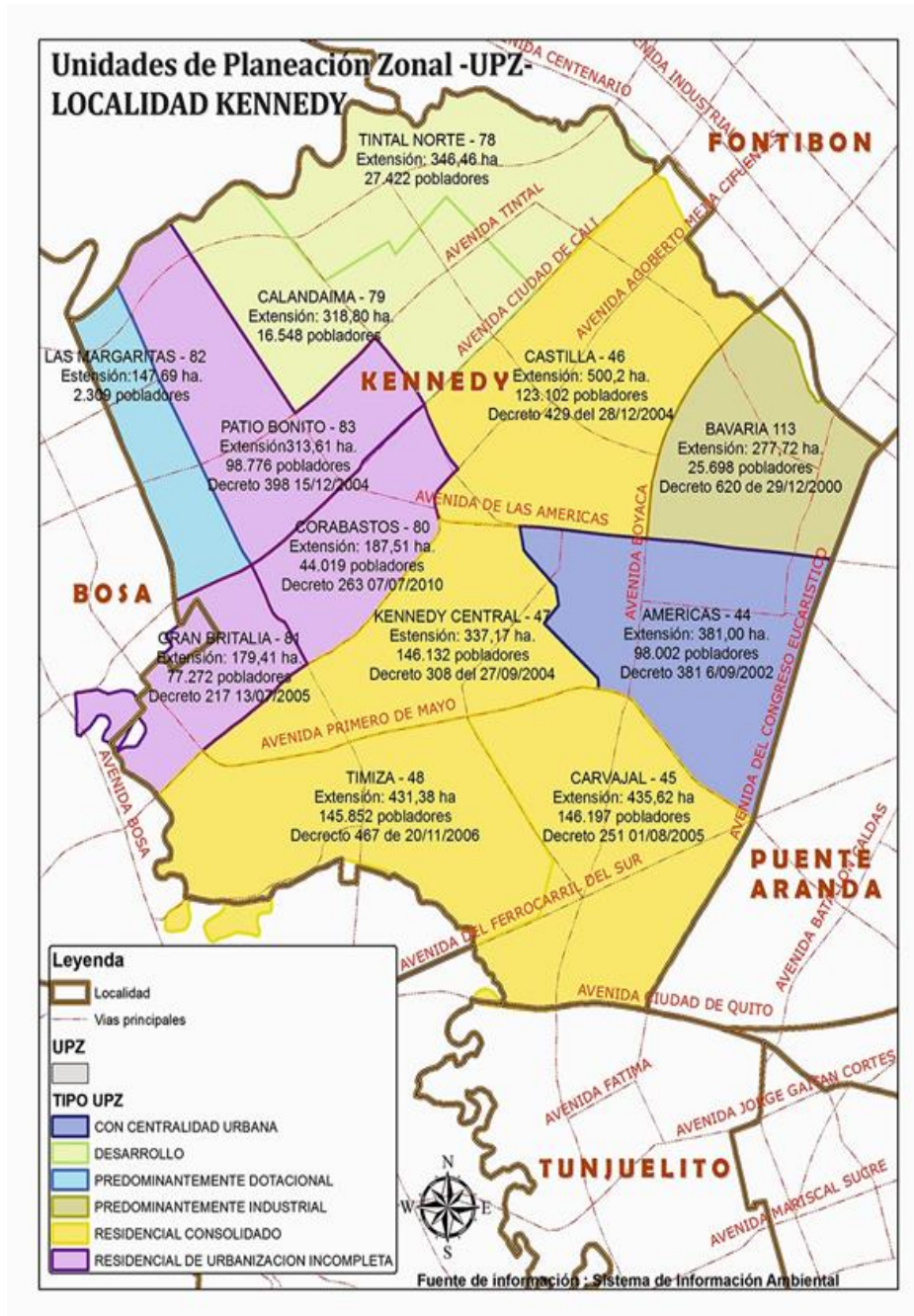


Nota. En la figura 1 se pueden identificar cada una de las 20 localidades que conforman la ciudad de Bogotá, dentro de las cuales se encuentra la localidad 8° Kennedy. Fuente: **Mapa de**

Bogotá por localidades [Imagen tomada de <http://yudiortizcursociberculturaunad.blogspot.com/2014/07/caracteristicas-culturales-de-una.html>].

Figura 2

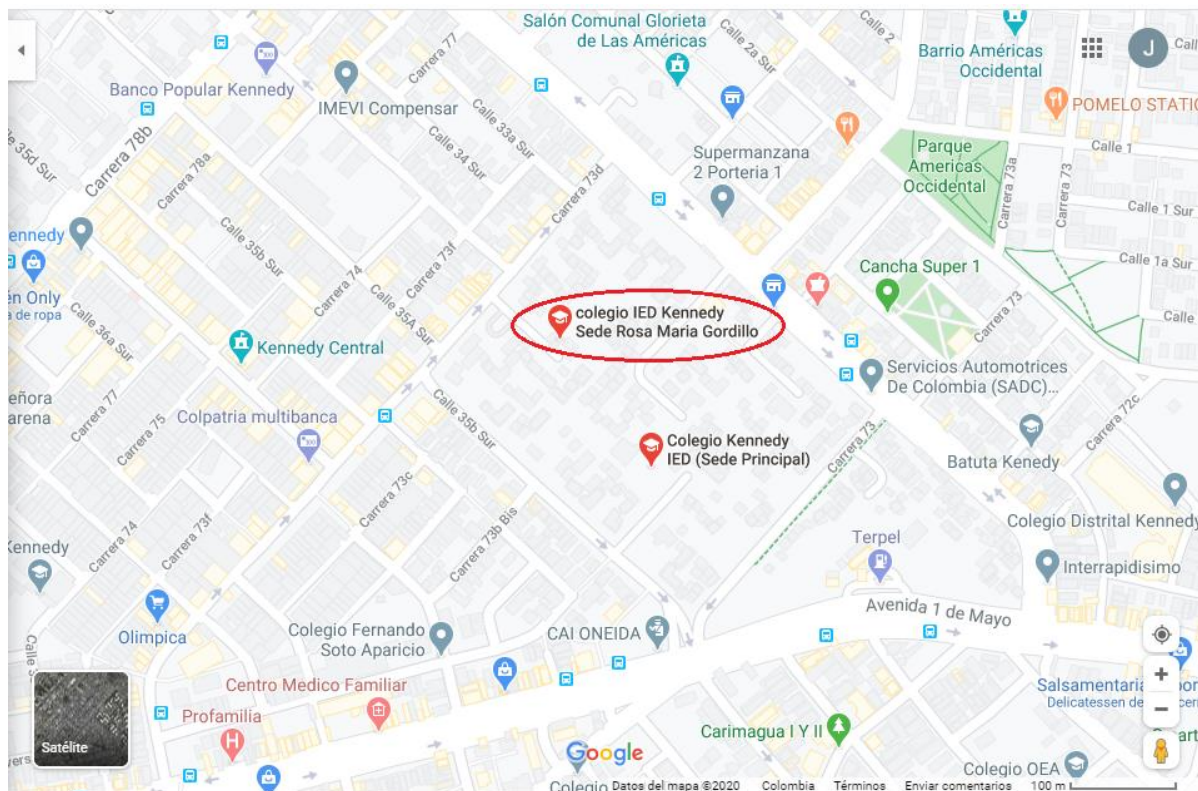
Localidad Kennedy



Nota. En la figura 2 se pueden identificar cada uno de los barrios que conforman la localidad de Kennedy. Fuente: Mapa de la localidad de Kennedy [Imagen tomada de <http://www.kennedy.gov.co/mi-localidad/mapas>]

Figura 3

Ubicación del colegio Kennedy IED dentro de la localidad.



Nota. En la figura 3 se pueden apreciar y precisar la ubicación de la sede Rosa María Gordillo del Colegio Kennedy IED. Fuente: **Mapa de la ubicación geográfica de la IED Kennedy** [Imagen tomada de <https://www.google.com/maps/@4.6210807,-74.147774,17z?hl=es>].

La ubicación de la localidad y de la IED, junto con su caracterización socioeconómica, condicionan y afecta la práctica pedagógica de estudiantes y docentes. En la IED Kennedy, las familias pertenecen al nivel socioeconómico 1, 2 y 3, tienen diferentes composiciones familiares y educativas, con una población diversa; con niños y niñas con diferentes motivaciones, intereses, valores, conocimientos y creencias, que hacen que el docente esté en la búsqueda e implementación permanente de estrategias que potencialicen el aprendizaje. Asumiendo retos profesionales y emocionales.

Desde el PEI, del colegio Kennedy IED denominado “Educación y Trabajo” tiene como

misión instruir integralmente a las y los estudiantes, fundamentada en la fructificación de competencias laborales generales y específicas en diferentes modalidades articuladas con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) para su entrenamiento profesional y a la vida productiva; como lo señala el PEI de la sociedad así:

Trabaja los modelos pedagógicos contemporáneos, los cuales buscan potenciar las habilidades y destrezas para la participación, colaboración, cuidado del medio y respeto por la diferencia a través de experiencias significativas estimulando los procesos de observación, exploración y experimentación con el entorno inmediato, posibilitando la identificación, comparación, diferenciación y clasificación de los saberes así como, el trabajo colaborativo, solidario y procesos de autoformación y autorregulación. (Colegio Kennedy IED, 2016)

Luego de realizar el análisis documental del PEI y el Manual de Convivencia de la institución, con el fin de determinar si existe algún tipo de programa para la educación en competencias emocionales en docentes, se encontraron algunos aspectos que van dirigidos a los estudiantes.

Uno de estos, está contemplado dentro de la macro competencia actitudinal, que busca fomentar habilidades emocionales, pero no desde un programa específico, sino que, pertenecen a los procesos que se desarrollan en la práctica de actitudes proactivas y propositivas mencionadas en el Manual de Convivencia IED, (2018). También está el Proyecto “Félix y Susana”, cuyos propósitos son el de fortalecer la sexualidad, la convivencia, detectar el abuso y maltrato infantil, en los cursos de preescolar y primaria, así:

Su origen parte de la Fundación SURA, que busca afianzar las relaciones entre los niños, la familia y la escuela desde docentes para impulsar el afecto y la comunicación (Sura,

2018, párr. 1).

Sus actividades están enfocadas al reconocimiento del cuerpo, las emociones (que son nuestro enfoque de investigación, de ahí la importancia de resaltar este trabajo institucional) y otras temáticas a través de actividades lúdicas. Estas actividades tienen un material educativo de libre uso que se rota entre los docentes, con libertad de uso y desarrollo en clase, cuando se requiera. Otro proyecto es el de convivencia pacífica, que busca trabajar, a través de actividades trimestrales dadas a los docentes, temas como valores y principios éticos.

Para los docentes, no se encontró en la institución un proyecto o programa que fortalezca las competencias emocionales.

Para entender y conocer la situación de los docentes se aplicó una encuesta (D. Gordillo, comunicado personal, 28 de enero de 2019) en donde se evidenció que, varios de ellos están organizados según su pertenencia a los estatutos docentes 2277 (Ministerio de Educación Nacional, 1979) y 1278 (Ministerio de Educación Nacional, 2002), algunos realizan actividad laboral extra para mejorar sus ingresos o ejercen su profesión en otras instituciones lo que genera desgaste, tensión, cansancio, estrés, malhumor; que desencadenan enfermedad, distracción, afectando la vida laboral.

Rockwell (como se citó en Páez y Zamora, 2015) indica que el docente es un sujeto con gran acervo cultural, personal, reflexiones propias, debe ser reconocido como un ser humano que maneja múltiples sucesos y responde a ellos dentro de sus facultades. Las experiencias que enfrenta el docente en la práctica pedagógica son múltiples, tanto laborales como personales. Las situaciones que viven los docentes, los enfrentan al estrés del desempeño laboral, de las relaciones entre compañeros, con los padres de sus estudiantes y con sus familias.

Entre los factores que afectan el desarrollo emocional de los docentes, en la dinámica de IED Kennedy, se menciona que la cantidad de estudiantes que se manejan por curso tiene un gran impacto en el proceso académico, la calidad de la educación; en la que influye cantidad de estudiantes por salón, el desarrollo cognitivo de los estudiantes, la convivencia, la relación docentes-estudiantes. Aspectos que conllevan grandes cargas emocionales en la práctica pedagógica, porque en el aula se ponen de manifiesto diferentes tipos de acontecimientos y es el docente quien tiene la responsabilidad de conducirlos de forma idónea como se afirma a continuación.

“La interacción de alumnos y profesores también se ve influida por el número de aulas o alumnos que tiene a su cargo un profesor; la materia que se enseña; la distribución del tiempo del profesor entre la enseñanza y otras labores; la agrupación de los alumnos dentro de las aulas; y la práctica de la enseñanza en equipo”. (Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, que de aquí en adelante se denominará OCDE, 2006, p.2)

En la sede donde realizamos el proyecto, los cursos están organizados como se presenta en la tabla No 2.

Tabla No 2.*Estudiantes por curso sede Rosa María Gordillo*

Curso	# de estudiantes
Jardín	21
Transición 01	24
Transición 02	24
101	38
102	38
202	38

Nota. La tabla No 2 indica la cantidad de estudiantes por curso en la sede Rosa María Gordillo del IED Kennedy, jornada tarde, en los cursos de educación inicial y primaria.

Fuente: Autoría Propia (2020).

1.2. Contexto del problema

En primera instancia, el contexto del problema de investigación se abordó desde la normativa colombiana en cuanto a los fines de la educación, la educación inicial y la educación primaria. Esto permitió ubicar la práctica pedagógica de aula con mayor primacía en el plano cognitivo que en el emocional.

Para empezar, el fin de la educación colombiana está definido en la Ley 115 de 1994, de la ley General de Educación, Título 1 en su artículo 5, así: “El pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (1994, párr. 9). Este debe promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde los primeros años como un proceso continuo en todas las etapas de la vida escolar; sin embargo, dentro de este planteamiento, es importante destacar que se ha dado mayor importancia a las competencias cognitivas,

dejando en segundo plano o incluso sin abordar, lo relacionado con las competencias emocionales.

De otro lado, la educación inicial en Colombia que trata el artículo 15 de la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 1860 DE 1994 en el capítulo II artículo 6 explica la educación preescolar como la que se ofrece a los niños antes de iniciar la educación básica y está compuesta por tres grados, de los cuales los dos primeros grados constituyen una etapa previa a la escolarización obligatoria y el tercero es el grado obligatorio (párr.13). El decreto 2247 de 1997 en el capítulo II, artículo 12 en cuanto a las orientaciones curriculares estableció que: los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico - pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: los ritmos de aprendizaje; las necesidades y las características de cada región y comunidad (párr.31).

La educación básica primaria en Colombia está mediada por la ley 115 de 1994, que en la sección tercera artículo 19 menciona que es obligatoria, orientada bajo un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.

Aunque se habla de formación integral, en el actual proceso educativo se privilegia el contenido de las competencias cognitivas, que son las que desarrollan la razón y la comprensión de materias específicas desde la interpretación, la recopilación de información, la solución de conflictos, la toma de decisiones, búsqueda de información de fuentes diversas, habilidades críticas y autocríticas, la creatividad para nuevas ideas, el diseño e implementación de proyectos y la iniciativa. (Sanz, 2001).

En este sentido, las competencias emocionales son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma

apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007), quien las considera y clasifica, como se muestran en la tabla no 3 de la siguiente manera:

Tabla No 3.

Competencias Cognitivas y Competencias Emocionales.

Competencias Cognitivas	Competencias Emocionales
1. Competencias para interpretar la información	1. Conciencia emocional
2. Competencias para evaluar la información y cuántas ideas y juicios se elaboren	2. Regulación emocional
3. Competencias para ampliar o generar nueva información (pensamiento creativo)	3. Autonomía emocional
4. Competencias para tomar decisiones relevantes	4. Competencia Social
5. Competencias para solucionar problemas abiertos.	5. Habilidades de vida y bienestar
6. Competencias para conseguir un funcionamiento eficiente de las ya comentadas (recursos cognitivos).	

Nota. La tabla No 3 explica las competencias cognitivas y emocionales que deberían tener la misma importancia en el ámbito educativo, pero que al hoy, privilegian las cognitivas. Fuente Sanz (2001) y Bisquerra y Pérez (2007).

La importancia de implementar los dos tipos de *habilidades* radica en que las competencias cognitivas tienen como objetivo el buen desempeño académico, profesional, laboral y económico y las competencias emocionales permiten que los sujetos se desenvuelven adecuadamente en diferentes contextos sociales y que afronten de mejor manera los retos de la vida, para el desarrollo del aprendizaje, las relaciones con otros y la solución adecuada de conflictos Bisquerra (2007).

Cabe señalar que los docentes han sido formados para desarrollar habilidades cognitivas y poco para desarrollar habilidades emocionales, aunque están en función de la formación integral de sus estudiantes, se deja de lado la necesidad del buen manejo emocional de todos los acontecimientos del aula, como las situaciones entre familiares, las dificultades académicas, las inadecuadas pautas de crianza, malos hábitos, el mal comportamiento, poca disposición al aprendizaje, la inclusión, la violencia; multiplicidad de sucesos que demandan del docente habilidades emocionales para los cuales no están capacitados de forma eficiente.

También el docente debe plantear diariamente en su práctica pedagógica acciones que denotan sus conocimientos, estrategias, metodologías, para impartir el saber, avanzar en los contenidos de las mallas curriculares propuestas. Sin embargo, en todos estos aspectos está inmerso la interrelación social que denota su componente humano que al fortalecerse facilita que, en el proceso educativo, el docente sea reconocido en su condición de persona cognitiva, personal y social.

Desde el pregrado, las competencias emocionales no hacen parte de las áreas que se toman en cuenta a la hora de formar a un docente como se refiere a continuación.

Los docentes han tenido poca o ninguna preparación en educación emocional siendo quienes pueden fortalecer este aspecto en los estudiantes. En este sentido tanto los docentes y padres de familia debieran ser los primeros en recibir esta formación.

(Bisquerra y Hernández, 2017, p. 59).

Las emociones y la afectividad son innatas del ser, la forma en que se experimentan dejan repercusiones en las decisiones y comportamientos ya sean positivos o negativos. El aula es un espacio donde permanentemente se manifiestan, pero el docente demanda ser

preparado en el manejo de sus emociones y las de los demás. Cuando el docente desarrolla habilidades para mantener su propio equilibrio emocional puede saber entender las de sus estudiantes y las de otros; además, se le facilita el manejo de todas las circunstancias que le sobrevienen.

Es necesario generar espacios y facilitar el acceso de los docentes a capacitaciones de todo tipo, que le ayuden a alcanzar el dominio de destrezas y habilidades en competencias emocionales, viéndolas no solamente como algo instrumental sino como refieren Sines, Amado, Acereda y López, (2014). “debemos verlo también como una capacidad de establecer nuevos órdenes conceptuales, propios de una reflexión teórica”

En este sentido, si un docente no conoce ni maneja sus propias emociones se le va a dificultar comprender y abordar las de los estudiantes como lo mencionan Buitrón y Navarrete (2008) es prácticamente imposible promover la educación emocional de los alumnos si el docente no dispone de un equilibrado desarrollo emocional.

Las condiciones laborales del docente también aquejan su situación emocional, por eso es pertinente mencionar que los docentes en Colombia en ejercicio y en materia de derechos y deberes, están cobijados bajo el siguiente marco normativo vigente, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla No 4.

Marco normativo para el ejercicio docente en Colombia.

Documento	Objeto, aplicación y alcance
Decreto 2277 de 1979	Definición de contenido y aplicación. Define como régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro. Se aplica para los vinculados y para quienes se vinculen. Se establece ingreso a la carrera docente mediante concurso, sin periodo de prueba y sin otro requisito contempla a los educadores no oficiales y define que se le aplica el estatuto en lo relacionado con el escalafón, capacitación y asimilaciones.
Decreto 1278 de 2002	Define como estatuto de profesionalización, buscando que esta sea ejercida por educadores idóneos, con formación, experiencia, desempeño y competencias. Se aplica para quienes se vinculen a partir de la fecha se establece ingreso al servicio y luego inscripción en el escalafón, si superan el periodo de prueba que es de un año. Contempla que los educadores no oficiales no se aplican esta norma y que todo debe ser de acuerdo con el Código Sustantivo de Trabajo.

Nota. La tabla No 4 indica el estatuto docente y el decreto que lo rige, su objeto aplicación y alcance el cual es pertinente conocer, debido a que no todos los docentes pertenecen al mismo estatuto teniendo notables diferencias entre ellos dando como resultado condiciones laborales distintos entre los cuales se destacan la evaluación docente y la reubicación o ascenso en el escalafón. Fuente: Autoría Propia (2020) tomado de decreto 2277 de 1979 y decreto 1278 de 2002 del estatuto docente.

Teniendo en cuenta lo anterior se entiende que, dentro de las condiciones para obtener

la reubicación del escalafón, para los pertenecientes al decreto 1278, los docentes deben aprobar el concurso para el ascenso salarial, deben tener formación académica de posgrado en maestría o doctorado. Ambos se logran en porcentajes bajos por lo que los docentes pertenecientes al decreto 2277 de 1979 son ascendidos por tiempo de servicio, ascenso por título docente, cursos de capacitación. (Ministerio de Educación Nacional, 1979). Estos requisitos resultan menos complicados de lograr y en menor tiempo produciendo mayor bienestar teniendo en cuenta que cuentan con otros beneficios económicos.

De otro lado, los docentes pertenecientes al estatuto docente 1278 de 2002 que corresponde al 83% de la sede donde se realizó la investigación, deben cumplir ciertas condiciones para lograr su mejora salarial como se expone en el siguiente decreto.

Las condiciones para que un docente obtenga un ascenso en el Escalafón y la reubicación en un nivel salarial superior dependen de la convocatoria de la entidad territorial, el presupuesto y el logro del puntaje esperado. (Capítulo III. Ley 715 de 2001, Decreto 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente. Ministerio de Educación Nacional).

A pesar de estas diferencias, dentro del estatuto docente sea del 2277 de 1979 o del 1278 de 2002 independientemente al que pertenezcan, los docentes llevan sobre sí una gran responsabilidad delegada por la sociedad, quienes pasan gran parte de su tiempo con los estudiantes velando por su seguridad física y mental. Igualmente, los docentes deben dar cumplimiento a planes de estudio, programas curriculares, manejo de tecnologías y actualizaciones pedagógicas, sin dejar de lado aquellas situaciones de índole personal, las cuales pueden llegar a afectar su desempeño profesional.

En adición a lo anterior cabe destacar la función docente como la define, el Ministerio de Educación Nacional a través del decreto 1278 de 2002, así:

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. (MEN, 2002, p.1).

De lo anterior se corrobora que, en el docente confluyen obligaciones en el ejercicio de sus funciones, a causa de todas las responsabilidades laborales que parten de la importante figura que es para los estudiantes en los primeros ciclos escolares, por los que se requiere que desarrolle habilidades que fortalezcan sus competencias emocionales.

En esos primeros cursos, un docente juega un papel importante como lo explica (Baena, 2003) La educación preescolar implica preparar lo intelectual y paralelamente en el aspecto emocional para hacer frente y solucionar los problemas cotidianos. Esto traería prevención a muchas situaciones que se viven cotidianamente en el aula en razón a que los niños preescolares llegan a las instituciones educativas con demasiadas emociones sin regular. Lo que demanda que los docentes de educación infantil posean unas habilidades y cualidades propias para el desempeño integral con niños en edad preescolar.

Así mismo, en un estudio realizado por (Abarca, 2003) en el que se trabajaron las emociones en los estudiantes de primaria, se encontraron resultados altos en la autoestima, la felicidad, la salud mental, menores puntuaciones en la ansiedad, la depresión y la supresión de pensamientos negativos. Estos aspectos redundan en la convivencia, en el manejo de las situaciones que deben enfrentar y mejor disposición en el aprendizaje. Los docentes de

primaria; por tanto, requieren destrezas importantes para tener una población de estudiantes con características que deben ser guiadas en el fortalecimiento de su personalidad.

En adición a lo anterior, se hizo una revisión documental para lo cual, se tuvieron en cuenta los siguientes documentos del MEN: La ley general de educación (Ley 115 de 1994) no especifica un marco normativo sobre las competencias emocionales de los docentes, señala en el Título VI capítulo 2 en sus artículos 110 y 111 dice que el gobierno nacional creará las condiciones que se requieran para el mejoramiento profesional de los docentes del cual son responsables los educadores, la nación, las entidades territoriales y las instituciones educativas, arbitrando los recursos necesarios lo cual se amplía en el Decreto Nacional 709 de 1996.

El plan sectorial de educación de Bogotá, 2016-2020 denominado “hacia una ciudad educadora” refiere en cuanto a los docentes, que recibirán dentro del plan anual de formación, instrucción de acuerdo con el siguiente orden de importancia: práctica pedagógica, currículo y didáctica, nuevas tecnologías y educación, evaluación de los aprendizajes, convivencia y resolución de conflictos, y procesos de lectura y escritura.

En la ley 1620 del 15 de marzo de 2013 se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, desde la formación de competencias ciudadanas para los estudiantes, destacando las consecuencias a nivel emocional cuando no se estructura el aspecto de la convivencia. En el capítulo III artículo 16 en el inciso 5 dice: “*Garantizar* el desarrollo de los procesos de actualización y de formación docente y de evaluación de clima escolar de los establecimientos educativos, previstos en los numerales 3 y 6 del artículo 15 de la presente Ley.” (p.11)

Se revisó la Resolución 09317 denominada “Manual de Funciones requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del 6 de mayo de 2013 el cual determina las funciones de los cargos docentes y directivos docentes en conocimiento y experiencia definidas en: 1. Componente de fundamentos generales; 2. Componente de saberes específicos y disciplinares; 3. Componente de pedagogía y ciencias de la educación, y 4. Componente de didáctica de las disciplinas, estableciendo los perfiles para cada cargo.

Unido a lo anterior, en Colombia la educación inicial ocupa un lugar importante en las políticas de gobierno “generando acciones pertinentes que brindan atención, oferta de programas y proyectos que inciden en la generación de mejores condiciones de vida para los niños y las niñas en sus primeros años de vida. Se busca que sus estudiantes reciban atención integral potenciando su desarrollo a través de experiencias con el arte, la literatura y la exploración del medio. (MEN, 2019).

En esta etapa inicial es por tanto determinante el papel del docente puesto que además de orientar los asuntos académicos, logran establecer vínculos fuertes con los estudiantes y sus familias, cuidando desde el afecto y la empatía, dando seguridad afectiva. También son comprensivos en los ritmos de trabajo de sus estudiantes, provoca acciones pedagógicas, conoce potencialidades, temores, emociones e intereses entre otros. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019).

Un docente del primer ciclo correspondiente a los grados primero y segundo debe estar preparado para atender las edades diversas, las particularidades de su etapa de desarrollo tanto psicológicas como académicas Zilberstein (como se citó en Novoa 2014).

De la Secretaría de Educación de Bogotá que de aquí en adelante se denominará SED se encuentra un programa de educación socioemocional de primero a quinto grado cuyo lema

es “Emociones para la vida” (2019), estrategia de formación de competencias socioemocionales proporcionando orientaciones a docentes y padres de familia para su aplicación.

Se encontró que, para la educación secundaria de octavo a once, existe un programa que se realiza a través de secuencias didácticas denominada “Paso a Paso” (2016), del Banco Mundial. Es un programa que busca el desarrollo de competencias socioemocionales brindando herramientas para que los docentes puedan promoverlas en el aula.

Dada la revisión del material existente, se encuentra que aún no se implementa la formación en competencias emocionales para los docentes. Los programas existentes son para estudiantes que aún no se han implementado en todas las instituciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, debe pensarse en la realidad de la docencia que ha sido considerada como una de las profesiones con mayor grado de estrés laboral, en donde se ve la necesidad de procurar un bienestar físico y mental, que proporcione un equilibrio desde las competencias emocionales y que posibilite su manejo para transmitir conocimiento a sus estudiantes de una forma adecuada, aportando a los principios integrales de la educación.

En el Colegio Kennedy IED, a través de la observación y la realización de una encuesta (Docentes Gordillo, comunicación personal, 29 enero, 2019), se encontró que los docentes manejan cargas emocionales fuertes debido a las responsabilidades académicas y convivenciales con los estudiantes; así como con los padres de familia, quienes buscan asesoría constante; por lo que existe colaboración por parte de algunos, pero otros tienen poca participación en el proceso educativo y formativo de sus hijos, dejando todo el manejo a los docentes y a la entidad educativa. A esto se suman las actividades institucionales y las tensiones que surgen alrededor de las relaciones entre docentes, docentes-directivos, docentes-padres de

familia; sin desconocer que, en el ejercicio de su labor, ejerce variados roles (docente, padre, enfermero, consejero; entre otros), sin dejar de lado las situaciones personales, familiares, de salud y económicas.

Tabla No. 5

Situación emocional de los docentes y factores asociados.

Cargar emocionales altas en los docentes	Manejo de diversas responsabilidades	Algunos factores asociados
Estrés	Académicas	Tensión entre docentes, docentes y directivos, docentes con padres de familia.
Sentimientos encontrados	· Convivenciales	También los conflictos que a diario debe manejar con los estudiantes.
Frustración	· Estudiantes en condición de inclusión	Ejercer diferentes roles en el aula: padre, enfermero, consejero entre otras.
Imposibilidad	· Padres de familia	Poco acompañamiento de los padres en lo académico y convivencial crea recarga laboral en el docente
Preocupación (ansiedad, depresión)	· Personales	Situaciones de índole personal, económicas o familiares del docente.

Nota. La tabla 5 expone las diferentes responsabilidades que manejan los docentes a diario produciendo cargas emocionales altas. Fuente: Autoría propia (2020).

En la institución, el trabajo sobre emocionalidad se realiza con los estudiantes de forma transversal y ocasional, en el proyecto de educación sexual; también, con algunas temáticas propias de las situaciones diarias, pero no está priorizado en la práctica pedagógica;

sin embargo, se considera un tema importante para generar ambientes adecuados o inadecuados en el aprendizaje, una personalidad más estructurada o débil, el coincidir que primero es el ser antes que el hacer; pero el trabajo en el aula, se ha centrado más en el área cognitiva, lo que abandona el nivel personal de los estudiantes, dejando un hueco en la formación emocional y ética. Al cruzar esta información podemos detectar que, aunque se manifiesta la importancia de trabajarlo, no se realiza de forma estructurada, ni hay formación docente que cubra esta área.

Lo anterior descrito en el contexto del problema, motivó a la pregunta rectora que buscó comprender:

¿Cómo aportan y condicionan las competencias emocionales al desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes de educación inicial y primaria del Colegio Kennedy IED, sede D, jornada Tarde?

Esta pregunta nace del interés de tener en cuenta al docente como actor importante en el proceso educativo, ya que todo ha estado en función del estudiante y donde las competencias emocionales requieren ser reconocidas como parte esencial de la formación personal.

Partiendo de esta idea, cabe destacar que las dimensiones cognitivas y emocionales se constituyen en elementos de igual relevancia para la preparación de la vida de los sujetos, así como lo menciona (Bisquerra, 2000, p. 243) es “*Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral*”.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Analizar y comprender los condicionamientos y aportes de las competencias emocionales a las prácticas pedagógicas en el aula de los docentes de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, sede D, jornada tarde.

1.3.2 Objetivos Específicos.

1. Caracterizar las competencias emocionales en las prácticas pedagógicas de aula, de los docentes de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, sede D, jornada tarde.
2. Analizar en las prácticas pedagógicas de aula, frente a las competencias emocionales que favorecen el aprendizaje significativo.
3. Identificar cuáles son las competencias emocionales que pueden enriquecer la práctica pedagógica de docentes de educación inicial y básica primaria.
4. Construir recomendaciones para el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes de la IED Kennedy para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula.

1.4 Justificación

La importancia que tiene el investigar sobre las competencias emocionales de los docentes del colegio Kennedy IED, es la de contribuir al mejoramiento del clima escolar; ya que, en la actualidad, se evidencia el descontrol emocional que vive la sociedad actual y mejorar los resultados de aprendizaje en el aula.

A continuación, se describen los argumentos e intereses en los cuales se presentan la pertinencia de iniciar esta investigación.

Los seres humanos requieren trabajar en el control de sus emociones y en su expresión de forma asertiva. Esta habilidad se puede adquirir en cualquier momento de la vida; sin embargo, cuando los docentes están formados en estas destrezas, se posibilita que desde los primeros grados escolares, preescolar y primaria, se pueden adquirir las bases necesarias que redunden en la convivencia y en la autonomía personal. Estos campos, aquejan el entorno escolar de forma permanente.

Los docentes demandan preparación en este aspecto, debido a que pueden tener herramientas para nutrir su área emocional y así enfrentar diferentes situaciones. Las habilidades emocionales incluyen características que según Bisquerra y Pérez (2007) fortalecen la personalidad de los sujetos ya que incluyen la autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad y resiliencia; características que facilitarán un mejor desenvolvimiento en los contextos en los que se encuentren.

Este tema cobra gran interés para la formación profesional debido a que los docentes son responsables de la formación integral de los estudiantes, de su éxito escolar, de resolver todas las situaciones que se presentan en las instituciones educativas. Como adultos, somos modelos de transmisión de hábitos y costumbres, también de las emociones y su manejo, con connotaciones positivas o negativas; se sabe que, lo que ven, es lo que los niños repiten.

Antes de realizar cualquier intervención con los estudiantes se debe realizar una autoevaluación, revisando la capacidad de las propias competencias emocionales a nivel interpersonal e intrapersonal, para poder servir de ejemplo positivo a los estudiantes en el ejercicio de la práctica pedagógica, para garantizar mejores ambientes escolares, aprendizajes significativos, adecuadas toma de decisiones y resolución de conflictos.

Mediante charlas y encuesta, se observaron algunas prácticas pedagógicas en la sede D del Colegio Kennedy, en donde se identificó que la educación en competencias emocionales se centra en el estudiante y se refuerza poco en el docente sobre quien recae las responsabilidades académicas y convivenciales. Al cruzar toda esta información, se encontró una dificultad en la comprensión del significado sobre emociones en la institución ya que todos la consideran importante, pero nadie sabe cómo hacerlo. Por esta razón, esta investigación está dirigida a comprender cuáles son las competencias emocionales que favorecen la práctica docente y el aprendizaje significativo.

1.5 Marco de Referencia: Antecedentes

En el desarrollo de este acápite se dan a conocer las investigaciones realizadas por varios autores que tratan el tema de las competencias emocionales y su importancia en el desarrollo personal de los sujetos. Se revisaron 70 referencias de tesis doctorales, maestrías, investigaciones, artículos y libros, que se enfocaron en el ámbito educativo a todos los niveles.

Las bases de datos consultadas fueron: Scopus, Redalyc, Dialnet, Scielo, Repositorio de la Universidad Santo Tomás, Repositorio de la Universidad Javeriana, Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional; tomando como apoyo las enfocadas en el docente y en la práctica pedagógica; mostrando su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el desenvolvimiento personal, social y el papel de la familia.

A continuación, se presentan los resúmenes de los antecedentes internacionales, nacionales y locales, en torno al tema de interés.

1.5.1 Antecedentes Nacionales

Dentro de la presente investigación se tomaron como referencia algunos estudios sobre competencias emocionales para dar claridad sobre sus objetivos. En la búsqueda de investigaciones del nivel doctoral y de maestría, se encontraron algunas destacadas como la tesis doctoral: “Percepción Maestría relacionadas con el tema de esta investigación en los docentes, acerca de las estrategias que utilizan para desarrollar la inteligencia emocional de sus estudiantes en el aula” presentada por Alfredo Laguna y Guelber Rodríguez. (2015) de la Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca. Su objetivo fue el de indagar las percepciones que tiene el docente sobre sus propias estrategias personales y pedagógicas utilizadas en la promoción del desarrollo de la inteligencia emocional en el aula. Se concluyó que los docentes consideran que la emoción y la cognición son dos sistemas independientes que interactúan entre sí y suponen que tienen la posibilidad de accionar sobre dicha interacción para mejorar la disposición de sus estudiantes frente al aprendizaje; reconocen, además, que su propio estado emocional-motivacional afecta la calidad de la enseñanza, pero se consideran aptos para manejar sus emociones de manera que no sean un obstáculo para alcanzar sus objetivos pedagógicos.

En otra tesis doctoral a saber: “Competencias emocionales de las maestras de primera infancia y su influencia en el desempeño de las funciones educativas” presentada por Sandra L. Bernal V. (2019) de la Universidad Minuto de Dios, Bogotá, Colombia; se estudió la influencia de las competencias emocionales en la autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento, compromiso consciente de sus labores; en cinco maestras de primera infancia y cómo afectaba el desempeño de sus funciones en el aula de clase, en un Jardín Infantil del Distrito de Bogotá. El aporte de esta investigación fue el resultado del análisis de otros factores asociados al ambiente laboral que inciden en las competencias emocionales dentro de la práctica pedagógica de los docentes, debido a que los

comportamientos y actitudes del desarrollo de dichas habilidades emocionales, se afectan por el entorno laboral.

La tesis de maestría titulada “Habilidades Emocionales del docente en su práctica pedagógica” presentada por Arrieta, Córdoba, Maestre y Niño (2015) de la Universidad Del Norte, Barranquilla, Colombia, pretendió dar cuenta de un ejercicio descriptivo, cuyo objetivo fue el de dar a conocer el nivel de las Habilidades Emocionales que poseen los docentes en su práctica pedagógica, y poder caracterizar estas habilidades emocionales dentro de un contexto educativo, a partir del Modelo de las cuatro ramas de Habilidad Emocional de los teóricos Salovey- Mayer (2007), y de esta forma saber si se manifiestan en los docentes durante su práctica pedagógica, con el fin de que, tanto las instituciones educativas como el mismo cuerpo docente conozca la presencia de habilidades emocionales que son evidenciadas en su quehacer, y a su vez estas habilidades pueden influir positiva o negativamente en el clima de aula principalmente en el relacionado con los docentes que laboran en los primeros años de escolaridad en la Región Caribe. Esta propuesta de investigación ha querido resaltar la importancia que tiene la presencia de las habilidades emocionales de los docentes en el proceso de formación de los estudiantes de educación inicial y primaria, para acercar y reconocer el componente emocional dentro de la práctica pedagógica, como el eje que brinda herramientas para el desarrollo emocional y tener una formación integral para ofrecer a los estudiantes un mejor clima de aula.

Continuando con este hallazgo se encuentra la investigación para maestría titulada “Inteligencia Emocional en Docentes de la Universidad Militar Nueva Granada” presentada por Jenny C. López (2016) de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Dicha investigación pretende aproximar la evolución del concepto de Inteligencia Emocional, así como a sus diferentes instrumentos de medida y aplicaciones, para llegar a la descripción

del estado actual de algunas habilidades de Inteligencia Emocional de los docentes, teniendo en cuenta algunas variables sociodemográficas. Explora también la percepción que frente al concepto de Inteligencia Emocional tienen los docentes, evalúa el interés de los docentes en participar en un entrenamiento de habilidades emocionales y por último, describe los aspectos más importantes a tener en cuenta en el momento de diseñar un programa de entrenamiento en habilidades emocionales para los docentes. Concluyendo que, Si bien la mayoría de los docentes obtuvo puntajes aceptables en las tres habilidades evaluadas, el porcentaje de excelente en comprensión y regulación fue menor que el de adecuado por lo cual se puede concluir que las habilidades emocionales de los docentes evaluados son susceptibles de ser mejoradas.

Prosiguiendo con esta exposición de hallazgos, se analizó la tesis de maestría titulada “La transdisciplinariedad de la empatía y su importancia en la resolución de conflictos” presentada por David R, Cabrera (2018) de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Esta investigación pretende justificar desde una mirada crítica la importancia de la empatía dentro de la resolución de conflictos para las personas que se desempeñan en áreas sociales puedan trabajar en la construcción de puentes de diálogo más eficaces facilitando la transformación de perspectivas. Como resultado final, el lector encuentra en este documento una herramienta de referencia y utilidad práctica para nuevas líneas de estudio que trabajen en la transdisciplinariedad de la empatía de las personas que laboran en resolución de conflictos en ámbitos privados y públicos.

Se analizó también la tesis de maestría titulada “Sentimientos y emociones del profesor. Estudio de casos con docentes en formación” realizada por Juan Cruz. D (2019) de la Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Investigación que caracteriza y describe los sentimientos y emociones que manifiestan, a través del nivel declarativo escrito y

verbal, los profesores en formación sobre sus prácticas docentes. A través de la revisión de aspectos teóricos sobre los sentimientos y su relación con temas de la docencia como la formación de profesores de ciencias, la enseñanza y la práctica profesional docente, se problematiza la práctica docente del proyecto curricular de licenciatura en química abordando la pregunta problema sobre qué sentimientos y emociones manifiestan, a través del nivel declarativo escrito y verbal sobre sus prácticas docentes. Como conclusión se deduce que, aunque se manifiesten emociones “negativas” como las consideran algunos autores; para este caso, los sentimientos y emociones expresados por los profesores en formación se constituyen en una herramienta de reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan en su práctica docente. Por lo cual, se plantea en esta investigación que la práctica docente se constituye como una práctica emocional para los profesores en formación.

En adición a este análisis se encontró la tesis de maestría titulada “El docente como actor en la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños y niñas de transición a través de su relación con ellos” presentada por Deisy Rodríguez y Wilson Cardenas (2016) de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Este trabajo es de carácter etnográfico, con la intención de visibilizar, cómo se configuran la relación entre docentes, niños y niñas de transición y su influencia en la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños en su interacción cotidiana. Para ello se hace un trabajo de campo en dos instituciones educativas públicas, una en Bogotá otra en Funza con los niños y las niñas de transición, sus respectivas docentes y algunos padres de familia. Como conclusión de su aporte se encuentra que las interacciones que construyen las docentes con los niños y las niñas pueden favorecer o no, la construcción de la dimensión socioafectiva; esto depende del tipo de interacción que establece el docente con los niños y las niñas y a largo plazo la relación que construyen, es así que una relación de influencia potencia en los niños, las niñas y las docentes sus habilidades intra subjetivas e intersubjetivas. Lo que conforma sujetos

seguros, felices, quienes pueden expresar asertivamente sus emociones y constituir relaciones positivas. En cambio, las relaciones de poder y autoridad infunden temor en el niño, lo imposibilita para expresar lo que siente y piensa.

Dentro de los aportes que se toman de estas investigaciones a nivel nacional se considera que las competencias emocionales son un factor que incide en el desempeño pedagógico de los docentes de educación preescolar e inicial, existen factores que inciden en ellas como el ambiente laboral entre otros. Cabe destacar que a nivel nacional el tema de investigación de este trabajo no es tan abordado dentro de la investigación educativa su número aún es muy reducido en particular en Colombia, aunque se pueden encontrar algunos aportes importantes como artículos y libros en cuanto a tesis doctorales y en maestría son mínimas como si es más evidente a nivel internacional como se hace referencia a continuación.

1.5.2. Antecedentes internacionales

En la búsqueda de referentes internacionales se encontraron investigaciones de España, México, Chile, Perú y Venezuela. Que permiten tener una visión más amplia frente a los hallazgos y aportes de textos científicos y de investigaciones académicas frente al tema de las competencias emocionales en la práctica pedagógica.

Entre los hallazgos se encuentra la tesis de doctorado “Formación del profesorado en educación emocional; diseños, aplicación y evaluación” presentada por Ester García N. (2017) de la universidad Barcelona, España, En esta tesis se evalúa el impacto de la implementación de la educación emocional en el profesorado. El objetivo principal es el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado. Los aportes tomados de esta investigación se basan en sus contribuciones hacia una mejora en la educación mediante el desarrollo emocional de los docentes. Ya que uno de los objetivos primordiales de la

educación es la formación de un sujeto integral, esto va más allá del desarrollo cognitivo o la transmisión de saberes. Educar es ayudar a crecer como persona donde el desarrollo emocional y social son pilares importantes, razón por la cual es imprescindible que los docentes desarrollen sus competencias emocionales y de esta forma potenciar el aprendizaje emocional y cognitivo en el aula.

Seguidamente se encuentra la tesis doctoral “La regulación emocional infantil y su relación con el funcionamiento social y con la función ejecutiva” presentada por Esther G. Andrés (2014) Universidad Autónoma de Madrid, España. En ella se encontró un estudio con niños con diferentes características en su desarrollo. Se concluye de acuerdo con García (2014), que se le da gran importancia a la regulación emocional infantil, ya que es básica para el desarrollo socio-afectivo y para la interacción social de las personas debido a que tienen que ver con los procesos psicológicos que están involucrados en el control de la emoción y algunas, en concreto, por conocer los factores que influyen en el desarrollo de regulación emocional.

Prosiguiendo con esta búsqueda se halló la tesis doctoral titulada “Diseño, desarrollo y evaluación del programa Dulcinea de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional” presentada por Javier Cedujo (2015) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, España.

Las finalidades principales de esta Tesis Doctoral son: " Diseñar un programa de educación emocional para alumnado de Educación Secundaria. " Implementar el programa de educación emocional en un centro educativo. " Evaluar la idoneidad de diseño, el progreso en el proceso de aplicación y los efectos en diversas variables del desarrollo cognitivo, del desarrollo social y afectivo-emocional como son: la inteligencia fluida y cristalizada, la inteligencia emocional como rasgo de personalidad, la inteligencia emocional como

capacidad, el conocimiento explícito sobre las emociones, la salud mental, la adaptación socio escolar, la motivación (aprendizaje autorregulado), el rendimiento académico, el absentismo escolar, la convivencia escolar y las relaciones intragrupo.

Como conclusión y aporte de esta investigación la propuesta del programa de educación emocional "Dulcinea" enriquece los numerosos programas de educación emocional que existen y constituye una aportación comprehensiva, global y científicamente fundamentada de una buena práctica en educación emocional con adolescentes, y en este sentido, facilita a investigadores, orientadores educativos, profesores y familias un marco para favorecer la educación emocional en un centro de educación secundaria. En síntesis esta Tesis Doctoral se enmarca dentro de una investigación de carácter educativo, además tiene relevancia social, valor teórico y utilidad metodológica.

En Continuidad con los hallazgos se encontró la tesis doctoral titulada “Educación emocional en la educación primaria: Currículo y Práctica” presentada por Maria Abarca (2003) de la Universidad de Barcelona, España. Este estudio analiza y contrasta la presencia de los aspectos más relevantes de la Educación Emocional en el diseño curricular y en la práctica educativa de la educación primaria, para lo cual se establecieron cinco ejes básicos: surgimiento de las emociones, reactividad emocional, expresión emocional, conciencia emocional y generación de los procesos de autorregulación.

Los aportes y conclusiones sobre esta investigación son la creación de conciencia en los docentes sobre la importancia de trabajar la educación emocional en el aula, sin embargo, ellos no disponen ni de la capacitación o los recursos adecuados para ello. Aunque no sea fácil el docente cuenta con elementos dentro de su práctica que permitirán potencializar este trabajo en el aula.

Prosiguiendo con los hallazgos en investigaciones frente al tema de interés se encontró la tesis doctoral titulada “Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas” presentada por Patricia Torrijos (2016) de la Universidad de Salamanca, España. esta investigación se centra en comprobar la eficacia de un programa de promoción de competencias emocionales (Pro-Emociona) que, en sus respectivas versiones, configurado como estrategia de formación inicial y permanente, favorezca el bienestar personal y social de los docentes y por consiguiente, el desarrollo de habilidades y estrategias para hacer frente a los desafíos de su práctica docente, contribuyendo, con los resultados procedentes de la investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Continuando con la tesis de maestría “Competencias emocionales en el ejercicio de la profesión docente, desde la perspectiva de profesionales que trabajan con párvulos de la región de Aysén” presentada por Julia Cubillos Romo (2016) de la Universidad Academia Humanismo Cristiano, el objetivo es comprender desde la perspectiva de maestras de párvulos de la Región de Aysén Santiago de Chile, el significado que adquieren las competencias emocionales en el ejercicio de su profesión. Este estudio aborda el desarrollo de competencias emocionales en maestras de niños de la primera infancia.

Los aportes de esta investigación se centran en el reconocimiento de la importancia que tienen las competencias emocionales en el bienestar de los docentes y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este estudio nos ayuda a comprender el significado que adquieren las competencias emocionales en los docentes en el ejercicio de su labor docente. Concluye que hay conocimiento sobre la temática, aunque algunos docentes presentan más reflexiones sobre el tema en general son incipientes, señalan que se trata de un tema ausente

en la formación de profesores. Es débilmente abordado, explorado y aplicado en la formación continua de docentes.

A continuación, la tesis de maestría titulada “Inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas de la ciudad de Pampas” presentada por Jose Aguado (2016) de la Universidad Nacional Del Centro Del Perú, Huancayo Perú. Investigación que se realizó con el objetivo de determinar si existen diferencias en la inteligencia emocional de los docentes de la ciudad de Pampas según nivel educativo, género, estado civil y condición laboral.

En los aportes de esta se concluyó que no existen diferencias significativas en la inteligencia emocional según nivel educativo, género, estado civil y condición laboral, observándose sin embargo de acuerdo al análisis descriptivo que la mayoría de los docentes de los tres niveles educativos de la ciudad de Pampas muestran una inteligencia emocional baja.

En adición a esta lista se encontró la maestría titulada “Inteligencia emocional y su incidencia en el desempeño docente en la Universidad Tecnológica del Centro” Presentada por Ríos, Guanipa, González (2017) de la Universidad de Carabobo, Bárbula, Venezuela. La presente investigación tuvo como objetivo general Analizar la Inteligencia Emocional y su incidencia en el Desempeño Docente en la Universidad Tecnológica del Centro, basado en la Teorías de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman y las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Se utilizó como línea de investigación Gerencia Educativa, Gestión y Trabajo.

En cuanto a los resultados y aportes de esta investigación se evidenció una debilidad reflejada por el indicador auto-dominio de la dimensión aptitudes personales perteneciente a la Inteligencia Emocional, así como también en el indicador manejo de conflictos de la

dimensión habilidades pedagógicas correspondiente a la variable desempeño docente. En virtud a lo anterior, se concluyó que se observaron ciertas carencias en la aptitud auto-dominio, debido a que una parte de los docentes no suelen aceptar la crítica, ni saben controlarse adecuadamente ante situaciones difíciles durante el desarrollo de la clase. De igual forma, algunos docentes presentan dificultades en las habilidades emocionales durante el manejo de conflictos.

Este análisis fue acompañado también con algunos artículos de investigación que se consideraron relevantes en sus aportes para esta investigación sobre el tema de interés, entre ellos están:

El artículo: “Las emociones en el aula” presentada por Ibáñez (2002). Se encontró una reflexión sobre la desvalorización de la dimensión emocional en las instituciones educativas porque se considera como opuesto a lo racional, y destaca que no hay acción humana sin emoción, indicando que la razón no es la que conduce a la acción, sino la emoción. Se concluye que las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente.

Otro artículo interesante es “La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje” presentado por Garcia R. Jose (2012) Universidad de Costa Rica, Revista Educación, Costa Rica. Se encontró que se debe integrar el proceso cognitivo con el emocional. Para entender los aspectos emocionales, se debe caracterizar en qué consisten las emociones, la educación emocional y su papel en el proceso educativo. También considerar el rol del maestro, sus emociones y las de los estudiantes. Se concluye que es interesante cómo se antepone los conceptos y contenidos curriculares sobre las competencias afectivas, y su participación en el aprendizaje, así como la importancia de integrar a padres y docentes

para la construcción de saberes significativos y de calidad, importante la relación entre emociones y estilos de aprendizaje, que expone el autor.

En el artículo “La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje”. Presentado por Campos, 2019 se encontró que:

La educación debe ser un proceso integral, donde cognición y emoción constituyen un todo, que define la vida de las personas, sus conductas o comportamientos, entonces cualquier cambio que se produzca en alguno afecta su todo. En consecuencia, en la clase es común que el aprender depende más de la emoción que dé la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje, y se actúa sobre los mismos. Todo esto conduce a concluir que, si se gana el afecto de los estudiantes, el aprendizaje está prácticamente garantizado. (Campos, 2010, p, 19)

Se concluye entonces, que el éxito o fracaso de un estudiante está originado en la relación con la que se dan entre los y las estudiantes y los y las docentes, así como en la comprensión de las emociones y los sentimientos de ambos y su afectación al proceso cognitivo.

Otro artículo es “Competencias Emocionales” presentado por: Bisquerra A. Rafael (2007) Universidad de Barcelona. España. Se encontró que el análisis es la conceptualización sistemática y estructurada en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar. Se concluye que hay un punto de acuerdo: la importancia del desarrollo de competencias emocionales y que la educación emocional tiene como objetivo contribuir a este desarrollo”.

Sobresale el artículo “Programa de desarrollo emocional en maternas: cómo expresar y dirigir adecuadamente mis emociones” presentado por: Vallejo, V., Vega, L. y

Poncelis, M. F. (2016) Asociación científica de psicología y educación, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Se encontró que expone el desarrollo de una intervención en educación emocional en un centro educativo mediante el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de dos programas de entrenamiento de la competencia emocional, uno para las familias y otro para estudiantes. Se concluye que hay resultados positivos en el favorecimiento del aprendizaje y las relaciones interpersonales.

En otro artículo “Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado” presentado por: Fernández María R (2005), Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Zaragoza, España. Se encontró un análisis de las actitudes del educador que favorecen el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, así como la postura que éste debe adoptar ante sus necesidades, imprescindibles para que se produzca un desarrollo armonioso y equilibrado. Se concluye que hay gran importancia en que los educadores lleven a cabo un proceso de crecimiento y desarrollo personal, que los lleve a conseguir una solidez suficiente para afrontar los retos de la educación.

Frente a los hallazgos que se analizaron sobre el tema de interés y a pesar del importante volumen de investigaciones en el ámbito global orientadas al estudio de las emociones y las competencias emocionales aún se hace evidente que es un tema que se aborda y se busca afianzar en los estudiantes y familia, pero es indudable que frente al docente es un tema que aún se puede seguir investigando y generando estrategias de investigación en el ámbito educativo. Lo cual apoya una de las razones que fundamentan esta investigación.

CAPÍTULO 2: DIÁLOGO CON LOS CONCEPTOS CLAVES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

2. MARCO TEÓRICO

El desarrollo de este marco teórico se realizó desde las palabras y /o conceptos claves y desde las categorías de análisis definidas y desarrolladas, que respaldó el proceso investigativo y a continuación se presenta.

2.1. Desde los autores y conceptos claves

En este sentido, los conceptos claves definidos y trabajados fueron: emoción, docentes, educación inicial, educación básica, práctica, competencias y pedagogía con los cuales se dialogará en este acápite han sido definidos:

2.1.1 Emoción

En los últimos tiempos existen diversas situaciones derivadas de factores familiares, personales, sociales, tecnológicos donde los sujetos manifiestan depresión, baja autoestima, violencia, las cuales están relacionadas con las emociones por lo que su abordaje ha cobrado mayor interés.

Dentro de la literatura que se indaga, se encontró que el concepto de emoción se ha trabajado desde hace mucho tiempo, teniendo diferentes tendencias como las filosóficas, las psicológicas, exponentes de la tradición continental, el enfoque analítico y el enfoque conceptual entre los más destacados. Diversos autores han elaborado la construcción de diversas perspectivas que han orientado la construcción del concepto.

Las emociones hacen parte de la vida de los seres humanos haciendo una marca particular en las experiencias vividas. Según refiere Lang (1984) los efectos de las emociones se producen a tres niveles: verbal, fisiológico y conductual, los cuales son disposiciones para la acción. Además, creó lo que se denominó la introspección, que permite comentar con detalle lo que se siente. Nótese que las emociones tienen la posibilidad de ser verbalizadas, expresadas en gestos o con manifestaciones fisiológicas.

Lang (1984) propuso un modelo bioinformativo que se basa en que cada emoción, está codificada en la memoria y se organiza en tres tipos de información: relativa a los estímulos y el contexto en el que ocurren, relativa ante nuestras propias respuestas e información cognitiva sobre el significado de la situación. Este modelo es una representación mental que le da forma a la simbolización de las emociones dándole sentido y basadas en las experiencias individuales.

Una de las principales autoras es Martha Nussbaum con la teoría cognitivo-evaluativa donde relaciona la mente y el cuerpo, considerando las emociones como cognitivas, con inteligencia y discernimiento de los objetos que nos rodean y evaluadoras porque determinan la importancia del objeto, por lo cual están ligadas a nuestros pensamientos, dejando de lado la concepción de ser únicamente un impulso. (Rodríguez, 2010)

Dentro de los autores recientes, Bisquerra (2010) define 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.” Estas respuestas tienen tres componentes: neurofisiológico que son las diversas respuestas del organismo desde el sistema nervioso central, el comportamental y está relacionada con las expresiones emocionales tanto faciales como el lenguaje no verbal y el componente cognitivo relacionado con la experiencia emocional facilitando tomar conciencia

de lo que experimenta y darle un nombre a través del lenguaje. Los anteriores elementos permiten que los sujetos despliegan diferentes estimaciones positivas o negativas y puedan determinar si tienen los métodos para hacerles frente.

2.1.2 Docentes

El docente se define como: quien orienta los procesos de enseñanza desde su saber, en el proyecto de vida, actitudes, valores, buenos hábitos; siendo múltiples las labores que realiza. De acuerdo a Parra, Mena y Paz, 2012 el rol del docente tiene gran importancia en la sociedad para lo cual su preparación es inminente para aportar a las exigencias educativas requiriendo poseer competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales para implementar acciones en la práctica pedagógica (párr. 2).

Lo anterior explica la trascendencia que tiene la permanente capacitación en los docentes. En adición a esto, debe ser poseedor de varias dimensiones que fortalecen el aprendizaje como se explica así:

Delors (Como se menciona en MEN, 2016) dice que “el actuar docente está relacionada con cuatro dimensiones consideradas fundamentales en el aprendizaje: (i) saber ser, (ii) saber aprender, (iii) saber hacer docencia y (iv) saber convivir, las cuales indican que el rol del docente se ve configurado por la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, el perfeccionamiento de destrezas pedagógicas y el desarrollo de valores” (p.6).

El docente entonces además de los conocimientos debe tener competencias que garanticen que su práctica cumpla con los propósitos educativos.

2.1.3 Educación Inicial

En Colombia se han estructurado políticas gubernamentales para garantizar la atención a los niños en su primera etapa de vida con el propósito de mejorar sus condiciones de vida. De acuerdo con el MEN (2019), es un derecho apremiante de la primera infancia, la educación inicial busca ofrecer atención completa y cuyo objetivo es favorecer de manera estructurada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años.

Se han diseñado estrategias para asegurar el desarrollo integral de sus estudiantes. “La educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se planea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños”. MEN (2019). Los grados que lo componen son pre-jardín, jardín y transición.

De acuerdo a la Resolución 09317 del 6 de mayo de 2016, El docente de preescolar debe responder por los procesos de enseñanza – aprendizaje de los niños y niñas antes de iniciar la educación básica teniendo en cuenta el desarrollo socio-afectivo, la sensomotricidad, el pensamiento concreto y mantener comunicación con las familias y la comunidad educativa

2.1.4 Educación básica

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019 (UNESCO), la educación básica es el ciclo educativo que los estados orientan hacia los niños, niñas y adolescentes desde la primera infancia hasta finalizar la adolescencia. En Colombia están organizadas así: con una duración de nueve grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco grados y la educación básica secundaria de cuatro grados.

En la educación primaria se determinó, según Resolución 09317 del 6 de mayo de 2016, que el docente a cargo debe: “Formar niños y niñas integrales que articulen el ser, el saber, el saber hacer, saber vivir y convivir.” (p. 45). Apoya en el cambio que tienen los estudiantes entre el preescolar a primaria y el bachillerato.

La misma resolución señala que también es “encargado de desarrollar directamente los procesos de enseñanza - aprendizaje y acompañar el desarrollo moral, intelectual, emocional, social y afectivo de los estudiantes”. Por lo cual su labor tiene varias funciones que lo hacen responsable del progreso integral de sus estudiantes. Se debe tener en cuenta que los cursos primero y segundo corresponden a las edades entre 6 y 7 años, etapa clave en el desarrollo de la personalidad.

2.1.5 Competencias

El término de competencias ha sido el foco de interés de varios expertos es polisémico, aunque tenido diversos matices, pero se ha enfocado con mayor énfasis en las competencias profesionales; sin embargo, se ha ido consolidando en una perspectiva más integral.

Una definición destacada es:

La recoge el concepto de competencia cuando concreta los objetivos del sistema educativo en cuatro líneas fundamentales: 1. Aprender a ser, o actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal. 2. Aprender a conocer, o asimilar conocimientos científicos y culturales, generales y específicos, que se completará y actualizará a lo largo de la vida. 3. Aprender a hacer, o adquirir procedimientos que ayuden a afrontar las dificultades que se presenten en la vida y en la profesión. 4. Aprender a convivir y trabajar juntos, o comprender mejor a los demás, el mundo y sus interrelaciones.

UNESCO (como se citó en Sanz, 2001, párr.4).

Se puede ver cómo la competencia ya no está limitada a la habilidad para realizar una actividad determinada o al manejo de un saber específico, sino que se complementa con la integración de otros saberes y su relación con los diferentes contextos en los que se desarrolla, como son el familiar, el social, el laboral y la forma en que se asumen las situaciones cotidianas.

2.1.6 Práctica

Está relacionada con la acción que desempeña un docente en una institución educativa de forma individual y como producto de la interacción. Según García, Loredó & Carranza (2008) es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos.

2.1.7 Pedagogía

De acuerdo a Zuluaga (2011) “La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (p.36). Entonces, lo orienta en dos direcciones: la enseñanza de las ciencias y el conocimiento sobre la cultura a la que se pertenece.

En adición a esto, Díaz (2019) dice que pedagogía emite a la orientación de la acción e interacción del sujeto. (p.25). Va más allá de la transmisión de contenidos. La pedagogía es portavoz de un conjunto de principios, normas y valores.

2.2 Categorías de análisis

Para esta investigación se definieron y desarrollaron tres categorías de análisis, que tienen estrecha relación con el contexto del problema de la investigación, con la pregunta orientadora

y que, además, fueron el soporte para el desarrollo del objetivo general y los objetivos específicos.

La tabla No 6 muestra las categorías de análisis que se tuvieron en cuenta en esta investigación. En cada categoría encontramos las subcategorías que las componen y finalmente las categorías emergentes que surgieron dentro de esta investigación.

Tabla No 6.

Categorías de análisis, subcategorías y categorías emergentes.

Categorías de análisis	Subcategorías	Categorías emergentes
Competencias emocionales	Conciencia emocional	
	Regulación emocional	
	Autonomía emocional	Estados de ánimo
	Competencia social	Familia Problema social
	Competencia para la vida y el bienestar Educación emocional	
Práctica pedagógica	Planeación	
	Evaluación	Malla curricular
Aprendizaje significativo	Estrategias pedagógicas	Formación integral
	Conocimientos previos Interacciones personales	Motivación

Nota. La tabla No 6 expone las categorías, subcategorías y categorías emergentes. Fuente: Autoría Propia (2020).

En este sentido su abordaje y desarrollo se presenta a continuación:

2.2.1 Competencias emocionales

El concepto más claro sobre competencia emocional se define así “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.62). Se reitera entonces la adhesión del saber y los conocimientos con el actuar y el comportamiento, determinando la forma de ser que cada individuo tiene y cómo se encauza para realizar sus propósitos impregnados de emoción.

En el ámbito educativo, hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si los estudiantes están motivados, controlan sus impulsos, tienen iniciativa, son responsables; es decir, si tienen competencias emocionales. Los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándose en el currículo. Por lo tanto, la competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias (Bisquerra y Pérez, 2007, p.65).

Diversos autores han dado dimensiones que conforman las competencias emocionales donde se va estructurando su importancia y significado en los seres humanos. De acuerdo a Salovey y Sluter (1997) crearon un modelo con cinco aspectos: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol, que facilitan el desarrollo de competencias emocionales integradas con los cuatro dominios propuestos por Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002 que son: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones.

Otros autores relacionan la competencia emocional con “la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales, para lo que se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los resultados deseados dependen de los principios morales que uno

tiene” (Saarni, 2000). Entonces las propias concepciones y formación moral y ética que tengan los sujetos se ven reflejadas en las respuestas emocionales. Aquí toma gran notabilidad el espacio y el tiempo condicionantes de la competencia emocional, debido a que, en determinados espacios y momentos, no se está preparado para afrontar diferentes situaciones.

Estos diferentes modelos permitieron construir el siguiente significado de competencias emocionales “como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007).

Es aquí donde la práctica pedagógica requiere especial atención debido a que un docente debe tener una personalidad equilibrada para poder formar en sus estudiantes. Cuando es posible expresar y controlar las propias emociones, se facilita el manejo de las diferentes situaciones que se presentan a nivel personal, laboral, familiar, creando ambientes de aprendizaje más favorables.

Tabla No 7.*Competencias Emocionales y subcategorías.*

Subcategoría	Autor	Aporte
Conciencia Emocional	GROP (1997)	Idoneidad para comprender las propias emociones y las emociones de los demás.
Regulación Emocional		Habilidad para manejar las emociones de forma apropiada.
Autonomía Emocional		Conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal.
Competencia Social		La capacidad para establecer buenas relaciones con otros.
Competencia para la vida y el bienestar		Capacidad para asumir comportamientos apropiados y responsables para afrontar de forma adecuada los desafíos de la vida.
Educación Emocional	Bisquerra & Pérez (2007)	Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales para el desarrollo integral de la persona y capacitarlos para la vida.
	Modselewski, 2017	Las emociones son educables. Con la autorreflexión se posibilita distanciarse de los propios fines donde el sujeto basado en su racionalidad práctica puede contrastar más de una emoción y decidir por cuál inclinarse.

Nota. La tabla No. 7 expone la categoría de Competencias emocionales con sus correspondientes subcategorías y definiciones. Fuente: Autoría Propia (2020), Fuente: Grop (1997), Bisquerra & Pérez (2007), Modselewski (2017).

Cada subcategoría tiene a su vez unas microcompetencias que la configuran como se indica en la siguiente tabla.

Tabla No 8.

Categoría Competencias Emocionales, subcategorías y microcompetencias.

Conciencia Emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias para la vida y el bienestar	Educación Emocional
Toma de conciencia de las propias emociones	Expresión emocional apropiada	Autoestima	Dominar las habilidades sociales básicas	Fijar objetivos adaptativos	Formación integral de la persona
Dar nombre a las emociones	Regulación de emociones y sentimientos	Automotivación	Respeto por los demás	Toma de decisiones	Programa: secuencial
Comprensión de las emociones de los demás	Habilidades de afrontamiento	Autoeficacia emocional	Practicar la comunicación receptiva	Buscar ayuda y recursos	Activo
Tomar decisiones de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Competencia para generar emociones positivas	Responsabilidad	Practicar la comunicación expresiva	Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida	Explícito
		Actitud positiva	Compartir emociones	Bienestar emocional	Desarrollar las cinco competencias emocionales.
		Análisis crítico de normas sociales	Comportamiento proporcional y cooperación	Fluir	
		Resiliencia	Asertividad		

Prevención y
solución de
conflictos

Capacidad
para
gestionar
situaciones
emocionales

Nota. La tabla No 8 muestra la categoría de competencias emocionales, con las subcategorías y sus la microcompetencias que buscan desarrollar habilidades, para una vida equilibrada, mejores relaciones interpersonales y prevención de comportamientos de riesgo. Fuente: Autoría Propia (2020), Adaptado de “Psicopedagogía de las emociones”, Bisquerra, 2010, p.148.

Según las revisiones anteriores, es significativa la importancia que tiene la competencia emocional para el ser humano porque facilita el manejo de múltiples situaciones, ayudando a una mejor adaptación a los escenarios de los que hace parte. Cuando se establecen relaciones interpersonales adecuadas, se desarrolla autocontrol de las emociones y se hacen conscientes las acciones que afectan a sus pares, el proceso de aprendizaje, la resolución de conflictos, la regulación de emociones negativas y el bienestar, sacan a relucir las emociones positivas que facilitan cualquier proceso.

Ahora bien, en el proceso educativo, la función del docente se ha enfocado en el desarrollo cognitivo, dejando a un lado el área emocional. Los docentes son quienes llevan sobre sí una gran responsabilidad delegada por la sociedad, son quienes deben fomentar una adecuada convivencia y asumir diferentes roles en la institución educativa para velar por la seguridad física y mental de sus alumnos; además, es el orientador de los padres de familia, por lo que es de vital importancia que los docentes sean fortalecidos en las competencias emocionales. Se ha tenido como centro al estudiante y se hace necesario considerar al

docente; por ser quien dirige, planea, orienta, realiza. Sus intereses, necesidades, logros y fracasos también deben reconocerse para constituirse como un ser humano que necesita ser apoyado para lograr su desarrollo personal.

2.2.2. Categoría de análisis: *Prácticas Pedagógicas*

Una de las categorías de análisis de esta investigación, es la práctica pedagógica en el aula, como escenario donde el maestro dispone de todas aquellas herramientas propias del quehacer académico y personal.

Tabla No. 9

Categoría Práctica Pedagógica y Subcategorías.

Categoría	Autor	Aporte
Práctica Pedagógica	(Zuluaga, 2005, p.21).	Es una problematización histórica de las condiciones de la existencia del maestro en el presente, del estatuto marginal de su saber. Señala que esta es una situación vigente donde el maestro tiene una condición subalterna en relación con otros sujetos que enseñan su saber portando el estatuto de profesor, y no el de maestro, socialmente reconocido como inferior la cual desde su formación aprende su oficio como intelectual subordinado.
	Beltrán, (2006).	Cumplen su función social en un espacio definido como la escuela; así, sintetiza de una manera multi contextualizada la política

	educativa, el currículum y el estilo propio del ser docente (personalidad, sentimientos, emociones), sus normas y valores.
Zaccagnini, (2008)	Son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir se trata de una mediación del rol del sujeto mediador (docente) que se relaciona con otro sujeto (estudiante), de esta relación surgen situaciones educativas complejas que encuadran y precisan una pedagogía
Rockwell (como se citó en Castrejón 2012)	Son las actividades que llevan la intención de enseñar algo son sólo una parte de la práctica del maestro; el trabajo de organizar al grupo, de transmitir el contenido escolar y de integrar las necesidades propias y el quehacer cotidiano, se debe comprender como un proceso único, complejo.”

Nota. La tabla No. 9 explica las principales definiciones revisadas de la categoría práctica pedagógica. Fuente: Autoría Propia (2020). Fuente: (Zuluaga, 2005, p.21), Beltrán, (2006), Zaccagnini, (2008), Rockwell (como se citó en Castrejón 2012).

En la práctica pedagógica el docente no solamente parte de su saber sino reconoce el de sus estudiantes y pares, cabe señalar que estas prácticas se dan a partir de múltiples relaciones con la comunidad, la cultura, múltiples saberes en la formación del pensamiento. Los límites de la práctica pedagógica no están precisos, su definición no es única y sus márgenes se amplían o restringen de acuerdo con las diversas posturas de los autores.

La práctica pedagógica tiene una continuidad lógica entre algunas prácticas que corresponden al deber ser y pueden estar cercanas a la normatividad establecida, al menos desde el imaginario institucional. Estas prácticas hacen referencia a varios aspectos de una realidad. En el ejercicio de la práctica pedagógica el papel que el docente ha llevado a través del tiempo en nuestro país ha sido basado en seguir normas, por lo que sus acciones se derivan de quienes dirigen la educación, sin tener el verdadero reconocimiento, perdiendo el sentido de su rol profesional y su componente humano.

Puede verse que la práctica pedagógica tiene componentes integrales, pero a la vez contradictorios debido a su esquema rígido y generalizado que deja de lado su sentido y significado de reflexión y cuestionamiento de la enseñanza, en la búsqueda de una mejora permanente.

Dentro de la práctica pedagógica es importante tener en cuenta dos aspectos:

2.2.2.1 Subcategoría de análisis: Planeación.

Está relacionada con la teoría, la práctica, los aspectos didácticos que el docente debe organizar para responder a las diferentes situaciones de enseñanza que se manifiestan en el aula de clase. De acuerdo con Rodríguez (2006) la relación entre la práctica y el plan de estudios debe ser armónica y regulada, debe potenciar el aprendizaje de la enseñanza, de modo que este produzca transformaciones en la enseñanza". (p.21)

2.2.2.2 Subcategoría de análisis: Evaluación.

Las instituciones escolares realizan este proceso en todas sus asignaturas para encontrar los resultados que han tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende hace parte de la práctica pedagógica. De acuerdo con Cerdá (2002) plantea que:

“Esquema de racionalización de los procesos didácticos, donde se resalta la importancia de la reflexión de lo ocurrido, la evaluación es un recurso para mejorar los procesos pedagógicos. En estos planteamientos ésta tiene el significado y valor de servir a la toma de conciencia sobre la práctica; es decir, sirve para pensar y planificar la práctica pedagógica” (p.32).

2.3 Categoría de análisis: Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo se nombra constantemente en el ámbito educativo y su origen tiene una perspectiva ausubeliana. Según Ausbel (como se menciona en Palmero, 2005) “El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal”. (párr.9). Esto le da gran superioridad frente a lo que es memorístico y favorece la obtención de un aprendizaje con significado.

Ausbel entonces explica su teoría en un aspecto esencial:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: El factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello. (Ausubel, 1976, p. 6).

El estudiante, entonces llega a la institución educativa con ciertos conocimientos, que, al integrarlos con los nuevos, se enriquece y se modifica, dando lugar a aprendizajes más fuertes.

De acuerdo con Ausbel (como se menciona en Palmero, 2005) hay unas condiciones para que se evidencie el aprendizaje significativo y son: predisposición para aprender de manera significativa por parte del estudiante, brindar un material potencialmente significativo; es decir, que sea relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva, y que existan ideas de anclaje que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Las teorías y métodos de enseñanza deben relacionarse más con la actividad que se realiza en el salón de clase y con los aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales que en ella intervienen, lo que singulariza y da importancia al área emocional del proceso. El docente, desde su práctica pedagógica, tiene la posibilidad de crear situaciones de diversa índole que garanticen la adquisición de nuevos aprendizajes.

2.3.1 Subcategoría de análisis Conocimientos previos

Todas las personas debido a las diversas experiencias vividas van estructurando información en su memoria construyendo comprensiones de lo que les rodea y estas a su vez se van transformando en conocimiento. Afirma Rivera, (2000) "Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre constituido de una serie de conceptos, representaciones y conocimientos adquiridos previamente" (p.76).

Ausbel (como se citó en Moreira, 2012) considera el subsunior como un conocimiento específico, el cual es un concepto relevante y está preexistente en la estructura cognitiva, como un conocimiento previo, específicamente relevante para un nuevo aprendizaje. Es entonces una idea-ancla para un nuevo conocimiento el cual se va

modificando y que adquiere nuevos significados o corroborando los ya existentes, interactúan entre sí y se organizan o reorganizan, siendo relevantes porque contribuyen al aprendizaje significativo.

2.3.2 Subcategoría de análisis: Interacciones personales.

Para que pueda darse un aprendizaje significativo no solamente se requieren los conocimientos y la predisposición para aprender, también lo son las interacciones personales que son posibles gracias al diálogo y la comunicación, siendo entonces el lenguaje la tercera condición importante para la adecuada comunicación con los otros y consigo mismo (Moreira, 2010).

Para Moreira (2010) es la interacción entre los conocimientos nuevos y los ya adquiridos donde el lenguaje ejerce un papel fundamental y facilita la interacción personal. Es el lenguaje la llave de la comprensión de un conocimiento y el que transmite significado. Las experiencias que el docente puede generar en el aula con los materiales adecuados y la forma en que puede despertar el interés de sus estudiantes para lograr un aprendizaje significativo.

2.3.3 Subcategoría de análisis: Estrategias pedagógicas

Díaz y Hernández (2004) afirman que la revisión permanente de las estrategias aplicadas por el docente de forma reflexiva y flexible permite que los estudiantes encuentren en ellas la manera de manejarlas con un objetivo claro y la forma de alcanzarlo.

Las estrategias pedagógicas pueden despertar el interés de los estudiantes, crear intenciones educativas, guiar, orientar, brindar información enriquecida, que permitan integrar los conocimientos previos con los nuevos. Es importante que sean planificados y con metas claras para que puedan fortalecer la enseñanza y el aprendizaje.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

En el desarrollo del acápite de la investigación, se hizo bajo el modelo de la investigación mixta, para la cual se aplicaron enfoques cualitativos y cuantitativos, en la secuencia CUALI + cuanti, como se esboza, a continuación:

3.1 Modelo Mixto

Sostienen Johnson y Onwuegbuzie (2004) sobre este modelo, que es “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina, técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17). Para esta investigación, hubo un encuentro de estos métodos que permitieron una mejor comprensión del objeto de estudio.

Pereira (2011) plantea que “los diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilitan el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos”. Esto permite afirmar que la unión de los paradigmas hace que se complementen sin oponerse. Por otro lado, Pereira (2011) señala que “cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante, los datos cualitativos cobran un papel relevante”.

Es así como, Reichardt y Cook (1986), indicaron que la investigación cualitativa permite hallar respuestas a preguntas que se centran en la experiencia social, mientras que la investigación cuantitativa se destaca por una concepción global asentada en el positivismo lógico con una particularidad está orientada a los resultados objetivos. Esto faculta la posibilidad de dar mayor profundidad al análisis de la información.

Las características principales del Modelo Mixto se exponen a continuación

Tabla No 10.*Características del Modelo Mixto*

Aspectos destacados
<ul style="list-style-type: none"> ● Recoge y analiza persuasiva y rigurosamente tanto datos cualitativos como cuantitativos (basados en preguntas de investigación). ● Mezcla (o integra o vincula) los dos tipos de datos concurrentemente a través de su combinación (o fusión), secuencialmente al construir uno sobre otro, o por incrustamiento (<i>embedding</i>) de uno en el otro. ● Otorga prioridad a una o ambos tipos de datos (según qué enfatiza cada investigación). ● Utiliza estos procedimientos en un solo estudio o en múltiples fases de un programa de estudio. ● Enmarca estos procedimientos dentro de visiones filosóficas del mundo y lentes teóricas. ● Combina los procedimientos en diseños de investigación específicos que dirigen el plan para la conducción del estudio.

Fuente: (Cresswell y Plano Clark, 2011).

3.2 Enfoque Cualitativo

El paradigma cualitativo requiere de constante reflexión con un carácter de transformación, como lo explica Cisterna. La investigación cualitativa es la posibilidad de orientar la acción pedagógica en la educación, a partir de los actores y realidades del contexto (Cisterna, 2005). La realización de esta investigación abre las puertas a una renovación y transformación de la práctica pedagógica al tener un acercamiento directo a la realidad educativa, posibilitando la interpretación de sus singularidades, siendo el docente productor de conocimiento.

En la presente investigación se tuvieron en cuenta las competencias emocionales que el docente aplica en su práctica pedagógica donde a partir de la inmersión de esa realidad por parte de las investigadoras y de las subjetividades de los investigados se pudo conocer mejor

su realidad desde la interacción y sus vivencias, acompañados del diálogo y la reflexión en la producción de conocimiento.

3.3 Enfoque Cuantitativo

Consiste en confrontar las teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis para obtener una muestra de forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio, de acuerdo con Tamayo (2007). Se basa en la evidencia científica comprobable de acuerdo con la información recolectada que permite proyectar eventos futuros.

Por otra parte, Fernández y Díaz (2002) dicen que "la investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables. La generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra, para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede". En el campo educativo representa un nuevo conocimiento sobre una realidad que basada en el paradigma positivista donde a partir de información cuantificable sobre las competencias emocionales de los docentes, se estructura una perspectiva diferente de esta realidad.

3.4 Triangulación

El modelo mixto incluye dentro de su análisis la triangulación que, como mencionan Driessnack et al. (2007), La triangulación se refiere a la convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados a respecto del mismo fenómeno” (p.4). Aspectos relevantes que permiten la combinación de varias perspectivas de forma articulada para encontrar la respuesta a la cuestión de investigación.

Para esta investigación se utilizó la triangulación de datos que de acuerdo a Forni y Grandi (2020) (ya sea en el tiempo o en el espacio) implementa diversas tácticas de recolección de datos, con el objeto de discrepar un determinado grupo de observaciones con otros, confrontando el mismo fenómeno.

Para este proceso de análisis en el método mixto, destaca Hernández et al. (2003) “(...) incluir una sección donde se presente el método, la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos” (p. 634). Y para la presentación de resultados también Hernández et al. (2003) determina que los mismos se muestren con el diseño de la triangulación, se indague solidez entre las deducciones de los dos enfoques y se determinen posibles contraposiciones o singularidades.

3.5 Fases de la Investigación

Esta investigación se desarrolló en cuatro fases con actividades específicas en cada una de ellas, las cuales se enmarcan en los siguientes aspectos: objetivos específicos, categorías de análisis, tipo de investigación realizada, acción realizada y técnicas de recolección de los datos implementados, las fases son presentadas a continuación en la tabla No.11.

Tabla No 11.*Fases de la Investigación.*

Fase	Objetivo específico	Categoría de análisis	Tipo de investigación	Acción realizada Técnicas de recolección de datos
Fase 1	1-Characterizar las competencias emocionales en las prácticas pedagógicas de aula, de los docentes de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, sede D, jornada tarde	Competencias emocionales	Cualitativo Cuantitativo	Encuesta para conocer el contexto. Análisis documental: Estudio de la IED, Manual de convivencia, PEI, Estatuto docente MEN, Ley General de Educación, plan sectorial de educación de Bogotá, (2016-2020), Ley 1620 de convivencia escolar (15 marzo de 2013), Programa de desarrollo de competencias socio-emocionales: “Paso a Paso” de 8° a 11° MEN, (2016), Programa: “Emociones para la vida”, SED, (2019) de 1° a 5° Manual de funciones, requisitos y competencias, para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente. Resolución 09317 del 6 de mayo de 2013

				Aplicación de entrevista Semiestructurada y análisis con Atlas ti 7.0 y codificación.
Fase 2	2-Analizar en las prácticas pedagógicas de aula, frente a las competencias emocionales que favorecen el aprendizaje significativo	Competencias emocionales Prácticas pedagógicas Aprendizaje significativo	Cualitativo Cuantitativo	Aplicación entrevista semiestructurada a los docentes del de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, sede D, jornada tarde, análisis con Atlas ti 7.0 y codificación
Fase 3	3-Identificar cuáles son las competencias emocionales que pueden enriquecer la práctica pedagógica de docentes de educación inicial y básica primaria	Competencias emocionales Aprendizaje significativo Práctica pedagógica	Cualitativo Cuantitativo Codificación entre subcategorías Triangulación y categorías emergentes	Análisis de la información desde las voces de los actores donde se usaron algunas técnicas como la transcripción de la información, uso de Atlas Ti 7.0, para la codificación abierta, codificación axial, y codificación selectiva.
Fase 4	4-Construir recomendaciones para el desarrollo de las competencias emocionales en los docentes de la IED Kennedy con el objeto de mejorar las prácticas pedagógicas del aula	Competencias emocionales Aprendizaje significativo Práctica pedagógica	Cualitativo	Resultados de la triangulación para obtener los resultados, recomendaciones y las conclusiones de la investigación.

Nota. La tabla No 11 muestra las fases del proceso de esta investigación las cuales hacen hincapié en los objetivos específicos y a las categorías de análisis, así como, el tipo de

investigación que se implementó en cada fase, la acción realizada en cada una y la técnica de investigación utilizada. Fuente: Autoría propia (2020).

3.6 Muestra

La muestra que se trabajó para esta investigación fue los docentes de la sede D de la IED Kennedy jornada tarde, quienes pertenecen al ciclo inicial y primero. Se buscó caracterizar las competencias emocionales en las prácticas de los docentes y analizar cuáles competencias favorecen dicha práctica. Como indicó Sandoval, (2002) “tiene que ver con la identificación y logro del concurso de los participantes que pueden aportar la mayor y mejor información a la investigación, de acuerdo con los requerimientos teóricos de esta última” (p. 137).

Esta se aborda teniendo en cuenta la accesibilidad y disponibilidad con los actores, así como la posibilidad de obtener la mayor cantidad de información con respecto al tema de investigación. De acuerdo con Sáenz, (2015) “una muestra pertinente es aquella que, sobre la base de la teoría, el conocimiento previo y la experiencia en torno al fenómeno de interés y el sentido común, parece ofrecer garantías de que la información generada responda de manera efectiva, rica, profunda y completa a la pregunta de investigación” (p.10).

3.7 Técnicas de recolección de datos

De acuerdo con la pregunta, los objetivos declarados y el modelo mixto, esta investigación buscó obtener la información a través de los siguientes instrumentos como se describen a continuación.

3.7.1 Encuesta

Para lograr mayor conocimiento del contexto, se aplicó una encuesta para determinar cuáles eran las problemáticas más relevantes para los actores. Como lo menciona Anguita, Repullo y Donado, 2003 es un “documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta”. Se utilizan preguntas concretas que brinden respuestas válidas. La encuesta aplicada fue abierta para dar la posibilidad a los actores de expresarse libremente y obtener la mayor información posible.

3.7.2 Análisis documental

Es un instrumento que permite estudiar la variedad de documentos existentes produciendo un aporte a los diferentes objetos de estudio.

En este sentido, Vickery (como se cita en Peña y Pirela, 2007) señala que el análisis documental responde a tres necesidades informativas: conocer lo que otros pares científicos han hecho o están realizando en un campo específico; en segundo lugar, conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular; y por último, conocer la totalidad de información relevante que exista sobre un tema específico.

Es entonces labor del investigador descubrir la información no visible, generar una nueva información gracias al análisis y síntesis de diversos contenidos. Para esta investigación se analizaron diferentes normas, lineamientos y programas educativos.

3.7.3 Entrevista Semiestructurada

En el progreso de esta investigación se buscó conocer la situación emocional de los docentes, pero también identificar cuáles son esas competencias emocionales que pueden

enriquecer su práctica pedagógica en el aula, utilizando como instrumento de la técnica cualitativa, la entrevista semiestructurada. Cada actor firmó el consentimiento informado donde se especifica que la información obtenida de la aplicación del instrumento es estrictamente confidencial y privada.

Entendiendo por entrevista semiestructurada a la “técnica de obtención de información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales” (Olabuenaga, 2007). En otra definición, la entrevista semiestructurada “no es un diálogo libre entre dos sujetos, es una confrontación interpersonal, en la cual una persona formule a otra, preguntas cuyo fin es conseguir contestaciones relacionadas con el problema de investigación” (Kerlinger, 1985).

Esta técnica es importante por los datos específicos que se obtienen de ella, así como, por los datos que surgen de la observación del lenguaje analógico y su interpretación. El propósito de la entrevista en la investigación mixta es encontrar la perspectiva de los sujetos; vislumbrar sus apreciaciones, sus sentimientos, sus acciones y sus motivos.

Dentro de la investigación mixta realizamos la entrevista semiestructurada; ya que, aunque se cuenta con una serie de preguntas estructuradas, también da la posibilidad de introducir otras preguntas, con el fin de precisar algunos conceptos o de obtener más información sobre el tema de interés y porque da oportunidad de hacer énfasis en aquellas categorías que se querían analizar para dar una mejor comprensión e interpretación al problema de investigación.

La entrevista que se usó como herramienta de recolección de datos para esta investigación fue tomada y adaptada de los instrumentos metodológicos de la tesis doctoral

“*Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza - aprendizaje*” Universidad Autónoma de Madrid (2016). Como sustento para comprender la pregunta problematizadora de esta tesis.

3.8 Análisis de la información

Consecuente con las características de esta investigación de modelo mixto, las técnicas utilizadas para analizar la información obtenida se basaron en análisis documental, transcripción, uso del Atlas ti 7.0, codificación: abierta, axial y selectiva, tablas de frecuencia a fin de encontrar las concurrencias en las respuestas de los actores, así como la triangulación que permitió dar paso a las categorías emergentes, recomendaciones y conclusiones.

Según Muñoz (como se cita en Orduz, 2014) el Atlas ti, es un programa informático cuya función es facilitar el análisis cualitativo de datos y busca “ayudar al intérprete humano agilizando el proceso de análisis cualitativo” (Pág. 2).

Para el análisis de los discursos recopilados en las entrevistas semiestructuradas, las referencias textuales se codificaron en los denominados documentos primarios que corresponden a cada una de las entrevistas, en citas que son los fragmentos de las entrevistas que son más significativos, códigos son las unidades básicas de análisis que determinan las subcategorías, familias que agrupan las anteriores como categorías.

Con estos componentes se realiza la codificación de datos, construyendo las relaciones semánticas. Entonces dice Rodríguez & Gómez (como se menciona en Orduz, 2014) que quien resuelve manejar esta teoría, debe asumir el compromiso de descifrar la información obtenida en la investigación, a través de categorías abstractas y las relaciones que se logren establecer entre las mismas, a través de la caracterización de sus propiedades.

Esto permitió iniciar la codificación de forma minuciosa, transformando las entrevistas en códigos de acuerdo a los segmentos más significativos de cada entrevista. Se clasifica en codificación abierta que permite identificar en los textos aquellos conceptos fundamentales relacionados con la investigación, a la vez que se descubren las propiedades y dimensiones de los conceptos identificados inicialmente como categorías (Valles, 1997; Strauss & Corbin, 2002; Andréu, 2007).

La codificación axial permite establecer relaciones entre categorías y subcategorías que dieron lugar a los códigos emergentes a partir de la revisión y comparación entre ellas, relacionándolas con la teoría. Desde las relaciones semánticas y la coocurrencia de citas y códigos se produce la emergencia de nuevas categorías.

En este sentido, se abordó la triangulación de datos a través del método cualitativo verificando y comparando la información recogida mediante el instrumento de la entrevista semiestructurada, la triangulación de teorías sobre el fenómeno de investigación. Para comprenderlo se tuvieron en cuenta la revisión de antecedentes e investigaciones anteriores y los documentos del MEN y la SED sumado al análisis desde los modelos de investigación como el mixto (cualitativo y cuantitativo) que dieron lugar a las categorías emergentes, las recomendaciones y conclusiones de esta investigación.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se presentan los resultados de esta investigación que buscó analizar y comprender los condicionamientos y aportes de las competencias emocionales a las prácticas pedagógicas en el aula de los maestros de ciclo inicial y primero de la jornada tarde del Colegio Kennedy IED, ubicado en la ciudad de Bogotá, con el objeto de caracterizarlas para determinar cuáles son las prácticas pedagógicas que favorecen y condicionan el aprendizaje significativo mediado por la emociones de los docentes, y cuáles enriquecen dicha práctica, para dar paso a la construcción de recomendaciones institucionales y conclusiones. La presentación de los resultados se realizará siguiendo el orden y desarrollo de cada una de las cuatro fases, como se muestra a continuación:

4.1 Fase No 1.

Caracterizar las competencias emocionales en las prácticas pedagógicas de aula, de los docentes de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, sede D, jornada tarde.

Esta fase se abordó desde el enfoque cualitativo y cuantitativo, en la secuencia CUALI + Cuanti, para dar respuesta al objetivo específico 1 (Tabla No.11), para ello se realizaron las siguientes técnicas para la recolección de información con su correspondiente análisis como se presenta seguidamente.

4.1.1 Encuesta

Para el inicio de esta investigación se aplicó una encuesta para conocer mejor el contexto y la situación problema en los docentes de la IED Kennedy, sede D jornada tarde de lo cual se encontraron los siguientes resultados.

Los docentes, en su mayoría son licenciados, algunos tienen especializaciones, algunos tienen o están cursando maestría con la expectativa de mejorar su nivel salarial. En particular los docentes de la sede Gordillo, jornada tarde están conformados así: 1 docente estatuto 2277 y 5 docentes del estatuto 1278, según encuesta realizada (D. Gordillo, comunicado personal, 28 de enero de 2019).

En esta sede se puede observar que cada vez hay más docentes del nuevo estatuto, debido a lo cual sus intereses y expectativas son diferentes y hay más cercanía a la jubilación de los del antiguo estatuto.

Según los resultados de la encuesta, se destacan también, la relevancia de ciertos aspectos personales de los docentes de la sede Gordillo; como la importancia que tiene para ellos, el hecho de que no se pueden desconocer las situaciones que los docentes deben asumir con los estudiantes y con sus familias, generando mayor responsabilidad y desgaste emocional, no solo por las situaciones personales sino por el mal comportamiento de sus estudiantes, la falta de apoyo de las familias en el proceso educativo, el gran número de actividades a realizar dentro de la institución y dentro del aula.

Los docentes manifestaron que se le da mayor prioridad a llevar a dar cumplimiento a sus obligaciones y poco a su dimensión personal, reduciéndose a una figura de cumplimiento al ejercer diversos roles en el aula. En adición a esto, presentan diferentes problemáticas de índole personal, familiar, de salud. Algunas de sus enfermedades, fueron causadas por el ejercicio de su labor, teniendo de orden psicológico, antecedentes familiares o que surgen de forma natural.

4.1.2 Análisis documental

En esta actividad se hizo la revisión de documentos bajo el enfoque cualitativo que se enfocaron en conocer segmentos específicos de información para identificar los programas gubernamentales en formación de competencias emocionales para docentes, representados en los siguientes documentos:

- Estudio de la IED, Manual de convivencia, PEI: no se evidenció la existencia de programas que capaciten a los docentes en el área emocional, en algunos aspectos se tiene en cuenta a los estudiantes.
- Estatuto docente MEN, Ley General de Educación (115 de 1994): se concluye que no existe un programa de capacitación a docentes en competencias emocionales, pero determina que es posible concebir su consecución debido a que la Ley contempla el mejoramiento profesional y posibilita crear las condiciones para lograrlo.
- Plan sectorial de educación de Bogotá, (2016-2020): en este plan no es visible la formación en competencias emocionales, aunque están vinculados con la convivencia y el manejo de conflictos, que sí los contempla. Dentro de las áreas que solicitan los docentes para ser capacitados, la formación en competencias emocionales tiene los porcentajes más bajos de preferencia. En cuanto a la formación de los estudiantes, si se nombran las competencias socioemocionales, cultura ciudadana, convivencia y la cátedra de la paz.
- Ley 1620 de convivencia escolar (15 marzo de 2013): en esta Ley se hace énfasis en la capacitación para los docentes en todos los niveles educativos para favorecer la convivencia escolar, pero no se centra en las competencias emocionales.

- Programa de desarrollo de competencias socio-emocionales: “Paso a Paso” de 8° a 11° MEN, (2016), está dirigido a los estudiantes sin incluir el grado 6° y 7°. A través de cartillas orienta a docentes en su aplicación siendo muy teórico.
- Programa: “Emociones para la vida”, SED, (2019) de 1° a 5°: es un programa para los estudiantes, pero no se incluyen los de preescolar. A través de cartillas orienta a docentes en su aplicación siendo muy teórico.
- El análisis del manual de funciones, requisitos y competencias, para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente. Resolución 09317 del 6 de mayo de 2013: en este manual se destacan los propósitos para los cargos de docente de preescolar y docente de primaria quienes están en el inicio de la vida escolar en los estudiantes y cimientan estructuras importantes en la formación personal, académica y el componente afectivo.

4.1.3 Análisis de la Entrevista semiestructurada

A continuación, se da a conocer la forma, el tratamiento de los datos y el análisis de los resultados de la entrevista aplicada, que permitió dar respuesta al objetivo planteado, objetivo 1 (Tabla N° 11), se aborda desde los enfoques cuantitativo y cualitativo

4.1.3.1 Transcripción.

Se realizó de forma manual registrándose en archivos digitales tomando de forma minuciosa cada entrevista y escribiendo de forma estricta con la ayuda de los audios, las respuestas de cada actor entrevistado.

4.1.3.2 Resultados del Análisis Cualitativo Categoría de Análisis Competencias

Emocionales.

A continuación se expone la codificación abierta, axial y selectiva a través de los resultados de la entrevista semiestructurada. Se analizó la categoría de competencias emocionales a partir de la secuencia CUALI + cuanti.

Y se presentan las subcategorías que la componen: *regulación emocional, conciencia emocional, educación emocional, competencias para la vida y el bienestar, autonomía emocional y competencia social.*

4.1.3.3 Análisis cualitativo: Codificación Abierta.

De esta codificación, emergieron la identificación de: patrones, categorías y subcategorías de análisis a partir de las expresiones textuales de los actores, con la información analizada en el programa Atlas ti. 7.0 así como se expone en la tabla No. 12.

Tabla No 12.

Codificación abierta

Categorías de análisis	Sub categorías
Competencias emocionales	Regulación emocional
	Conciencia emocional
	Educación emocional
	Competencia para la vida y el bienestar
	Autonomía Emocional
	Competencia social
Práctica pedagógica	Planeación
	Evaluación

	Estrategias pedagógicas
Aprendizaje significativo	Conocimientos previos
	Interacciones personales

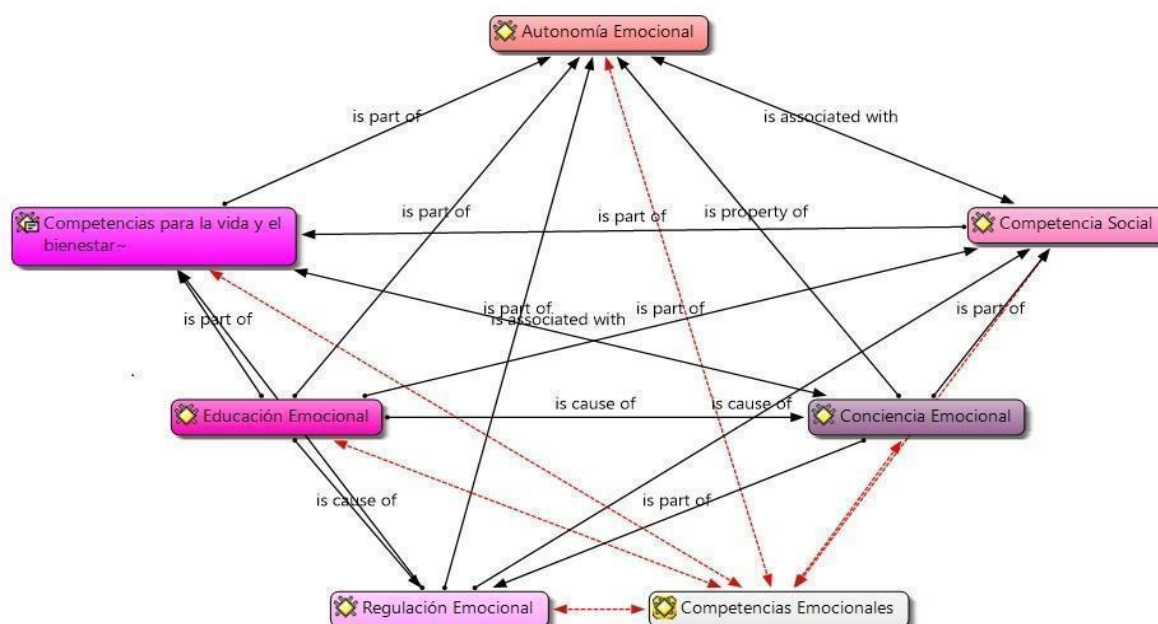
Nota. En la tabla 12 muestra las categorías, subcategorías que surgieron en la codificación abierta. Fuente: Autoría propia (2020).

4.1.3.4 Análisis cualitativo: Codificación Axial.

De acuerdo con el análisis obtenido con el programa Atlas ti 7.0 con la codificación axial y selectiva para esta categoría se exponen a continuación los resultados.

Figura 4

Categoría Competencias Emocionales



Nota. La figura 4 muestra la relación entre los códigos y subcategorías. Estos elementos mostraron que la regulación emocional es la competencia más importante para los actores, seguida de la conciencia emocional y la educación emocional. Fuente: Autoría propia (2020).

En esta categoría se articularon seis códigos o subcategorías los cuales son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar y educación emocional a partir de las entrevistas realizadas a los actores. Esta categoría buscó caracterizar las competencias emocionales en las prácticas de aula de los docentes.

4.1.3.5 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Regulación Emocional.

La regulación emocional tuvo una concurrencia de cinco actores y veintidós opiniones. Esta subcategoría es causa de la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Hay una relación bidireccional entre las competencias emocionales y la regulación emocional, educación emocional, competencia para la vida y el bienestar, con la autonomía emocional y con la conciencia emocional. Esto permite destacar como cita Bisquerra (2009) que la regulación emocional al ser desarrollada ayuda en el dominio de las emociones de manera correcta, produciendo de acuerdo con la situación, diversas estrategias para afrontarlas y buscar autogenerarse emociones positivas. También se destaca como la competencia emocional más fuerte para los actores cuyas características son fundamentales en la práctica pedagógica de aula porque permiten controlar las emociones, expresarlas adecuadamente y tomar conciencia de las que debe mejorar permitiendo que la convivencia y el proceso de enseñanza sean mejor afrontados.

4.1.3.6 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Conciencia Emocional.

Tuvo la concurrencia de cinco actores y veintiuna opiniones. Esta subcategoría es parte de la competencia social y la regulación emocional, es recíproca con la educación emocional, está asociada con las competencias para la vida y el bienestar. Esto permite revelar según los actores, la importancia de tomar conciencia de las emociones de sí mismo y

los demás, es el primer paso para desarrollar las otras habilidades emocionales debido a que mejoran la relación con otros implicándose empáticamente y manejando las emociones de forma apropiada Bisquerra (2009).

También se puede interpretar que hay una relación bidireccional entre la categoría de análisis de competencias emocionales y la regulación emocional, educación emocional, competencia para la vida y el bienestar, con la autonomía emocional y con la conciencia emocional.

Se expone aquí que la educación emocional es parte de la competencia para la vida y el bienestar, de la competencia social y de la autonomía emocional. Mientras que la conciencia emocional es parte de la autonomía emocional y de la competencia social.

Es entonces la conciencia emocional la segunda competencia emocional más representativa de acuerdo con los actores como habilidad importante para afianzar en los docentes y estudiantes.

4.1.3.7 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Educación Emocional.

La educación emocional tuvo una concurrencia de cinco actores y diez opiniones. Esta subcategoría es causa y parte de todas las demás subcategorías, es causa directa de la conciencia emocional, es parte de la competencia para la vida y el bienestar y de la competencia social y de la autonomía emocional. Con este análisis se puede comprobar que con la educación emocional se pueden gestionar mejor las emociones debido a que las forma. Según Bisquerra (2009) la educación emocional no solo debe ser un proceso continuo sino también permanente que ayude a desarrollar y afianzar las competencias emocionales, las necesidades intelectuales y sociales como elemento para el desarrollo integral del sujeto.

La educación emocional es la tercera subcategoría destacada dentro de las competencias emocionales, debido a que los actores mencionaron la relevancia de que la institución educativa la incluyera dentro de la formación docente con el propósito de desarrollar capacidades y habilidades que les permitan un mejor desarrollo personal y en el ejercicio de la práctica de pedagógica de aula, sumado a que en esta última se manejan diversas problemáticas con los estudiantes y padres de familia que requieren un manejo asertivo.

Dentro de los hallazgos de esta investigación, se encontraron las siguientes subcategorías que son importantes dentro de las competencias emocionales, pero tuvieron una baja concurrencia.

4.1.3.8 Resultados del Análisis Cualitativo subcategoría Competencia Social.

Esta subcategoría mostró que es recíproca con las competencias para la vida y el bienestar, tuvo la concurrencia de tres actores y seis opiniones. Como lo menciona Bisquerra (2003) “implica dominar habilidades de comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad”. Estos aspectos facilitan la organización de una vida equilibrada porque favorecen las relaciones interpersonales.

4.1.3.9 Resultados del Análisis Cualitativo subcategoría Autonomía Emocional.

Las relaciones semánticas para observar en esta subcategoría permiten mostrar una mayor concurrencia y una fuerte relación con las demás subcategorías destacando que, aunque tuvo la concurrencia de dos actores y dos opiniones todas son parte de ella. De acuerdo con Bisquerra (2003) está relacionada con aspectos de la autogestión personal, autoestima, actitud positiva ante la vida, capacidad de analizar las normas sociales, encontrar ayuda y confianza emocional. Por esta razón, determina en los sujetos la capacidad de tomar

decisiones siendo responsable de ellas, así como de generar las emociones que le traen provecho como también cambiar las que no.

4.1.4.0 Resultados del Análisis Cualitativo subcategoría Competencias para la vida y el bienestar.

Esta tuvo una concurrencia de un actor y una opinión. Hace parte de la subcategoría autonomía emocional, está transversalizada por la educación y la regulación emocionales, es recíproca con las competencias emocionales y la conciencia emocional. Esto confirma según las respuestas de los actores como cita Bisquerra (2009) que no solamente es importante tener la capacidad de relacionarse con otras personas sino asumir comportamientos que permitan enfrentar las diversas situaciones de la vida.

4.2 Análisis cuantitativo de la entrevista semiestructurada

A continuación, se expone la frecuencia de respuestas de cada pregunta, en relación con cada categoría, según las voces de los actores en la entrevista semiestructurada aplicada.

Tabla No 13.

Frecuencia de respuestas de los actores en cada pregunta y su relación con las categorías.

Categorías	Subcategorías	Pregunta 1: ¿Cuáles son sus concepciones sobre emoción?	Pregunta 2: ¿En su opinión, Qué rol desempeña el manejo de emociones en los docentes y estudiantes?	Pregunta 3: ¿Qué emociones se producen con mayor frecuencia en el aula de clase por parte de sus estudiantes y de su parte?, ¿cómo las maneja?	Pregunta 4: ¿En su práctica pedagógica incluye aspectos relacionados con las competencias emocionales?	Pregunta 5: ¿Considera que debería darse igual importancia al desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes como al de los contenidos?	Pregunta 6: ¿Cuáles son las dificultades que usted encuentra en su escuela, para promover escenarios que favorezcan las competencias emocionales en la práctica pedagógica?	Pregunta 7: ¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como desagradables (pena, rabia, miedo, etc.), qué influencia tienen esas emociones sobre en el aprendizaje significativo de los estudiantes?	Pregunta 8: ¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como agradables (alegría, entusiasmo, tranquilidad, etc.), qué influencia tienen esas emociones sobre en el aprendizaje significativo de los estudiantes?	Pregunta 9: ¿Cree que las instituciones educativas deben capacitar a los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo de competencias emocionales?	Total
Competencias Emocionales	Conciencia Emocional	3	0	2	0	1	0	0	1	0	7
	Regulación Emocional	0	3	0	1	1	0	2	1	1	9
	Autonomía Emocional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Práctica Pedagógica	Competencia Social	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	Competencias para la vida	0	0	1	0	3	0	0	0	0	4
Aprendizaje Significativo	Educación Emocional	0	0	0	0	0	1	0	0	4	5
	Planeación	0	1	0	2	1	0	0	2	0	6
	Evaluación	0	0	0	1	0	3	0	0	0	4
	Estrategias Pedagógicas	0	1	0	0	0	0	1	1	0	3
	Conocimientos Previos	0	2	3	0	0	0	3	0	0	8
	Interacciones Personales	0	0	1	1	0	0	2	2	0	6

Fuente: Autoría propia

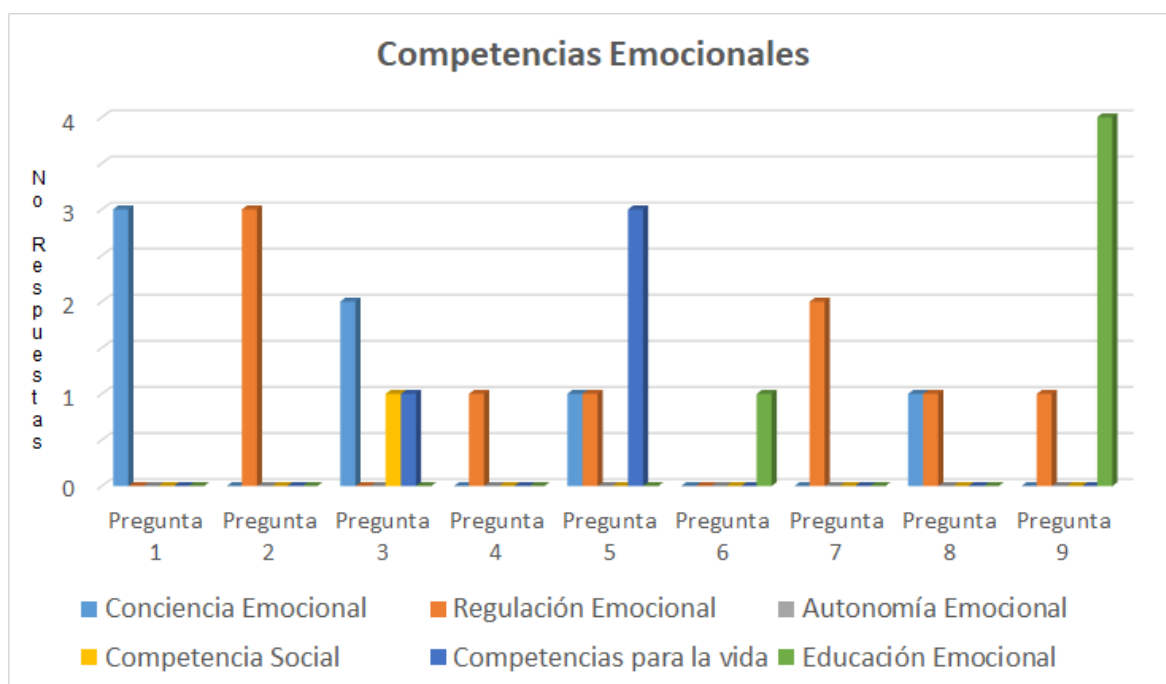
Con base en estos resultados, a continuación, se presentan los resultados de cada una de categorías con base en los resultados de la entrevista semiestructurada:

4.2.1 Resultados Análisis Cuantitativo Categoría Competencias Emocionales

Paralelamente se obtuvo el análisis cuantitativo a través de la estadística de frecuencia simple, de esta categoría representado en las gráficas de frecuencia relacionadas a continuación.

Figura 5

Referencia estadística de respuestas sobre Competencias Emocionales.



Fuente: Autoría propia (2020).

Tabla No 14

Referencia de número de respuestas sobre Competencias Emocionales.

Pregunta	No 1	No 2	No 3	No 4	No 5	No 6	No 7	No 8	No 9
Conciencia emocional	3	0	3	0	1	0	0	1	0
Competencia social	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Regulación emocional	0	3	0	1	1	0	2	1	1
Competencias para la vida	0	0	1	0	3	0	0	0	0
Autonomía emocional	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación emocional	0	0	0	0	0	1	0	0	4

Nota. La figura 5 y la tabla 14 muestran que la regulación emocional es la habilidad más destacada de acuerdo con las respuestas de los actores. Fuente: Autoría propia (2020).

La subcategoría de regulación emocional fue mencionada en 6 de las 9 preguntas realizadas, lo cual corresponde a un porcentaje de un 66 %, con mayor cantidad de respuestas en las preguntas 2 y 7 que buscaban dar comprensión al rol de las emociones en el aula de clase tanto en estudiantes como en docentes y la influencia de las emociones desagradables en el aprendizaje significativo de los estudiantes, lo que dio como resultado que hay una mayor frecuencia de respuesta de los actores mostrando la regulación emocional como una

habilidad importante a desarrollar, debido a que permite tener un control sobre las emociones que se manifiestan.

Dentro de la categoría de análisis sobre competencias emocionales se encontró una frecuencia mayor en las respuestas a las preguntas 1 y 3 en la subcategoría conciencia emocional, dentro de la subcategoría de regulación emocional se encontró una mayor frecuencia en la pregunta 2 y 7 y en la subcategoría de competencias para la vida una mayor frecuencia en la en la pregunta 5.

La subcategoría de conciencia emocional fue mencionada en 4 de las 9 preguntas, lo cual corresponde a un porcentaje del 44% con mayor cantidad de respuestas en las preguntas 1 y 3, que buscaban definir las concepciones sobre emoción que se tienen y qué emociones se producen con mayor frecuencia en el aula de clase, lo que dio como resultado que hay una mayor tendencia de los actores a mostrar que esta subcategoría facilita conseguir conciencia de las emociones propias y las de los demás así como el estado emocional del aula.

Nota. En la figura 6 y la tabla 15 se expone que, a partir del análisis de las respuestas afirmativas, sobresale la regulación emocional, conciencia y educación emocionales como las habilidades más mencionadas por los actores. Fuente: Autoría propia (2020).

Al analizar la categoría de competencias emocionales desde una frecuencia en las respuestas afirmativas, se encontró que hay una mayor frecuencia en la subcategoría de regulación emocional, seguida de la conciencia emocional y una sola en educación emocional, en el mismo análisis se puede evidencia que hay ausencia de respuestas afirmativas en las subcategorías de autonomía emocional, competencia social y de competencias para la vida lo que permite asociar la frecuencia de las respuestas afirmativas al impacto que tienen estas subcategorías con las competencias emocionales desde las voces de los actores.

Para la codificación selectiva, de acuerdo con las voces de los actores y sus respuestas, la categoría competencias emocionales es la más importante de la cual, las subcategorías más representativas son: regulación y conciencia emocionales como las habilidades emocionales que más aportes brindan a las prácticas pedagógicas y al aprendizaje significativo.

En cuanto a la educación emocional los actores ven la necesidad de ser capacitados en las habilidades emocionales para sí mismos y sus estudiantes, lo cual beneficia las diversas situaciones del ámbito escolar porque consideran que les falta formación en competencias emocionales.

4.3 Fase No. 2:

Analizar en las prácticas pedagógicas de aula, frente a las competencias emocionales que favorecen el aprendizaje significativo.

En esta fase a través de los resultados de la entrevista semiestructurada, se analizaron las categorías de *prácticas pedagógicas* y *aprendizaje significativo* a partir de la secuencia CUALI + cuanti.

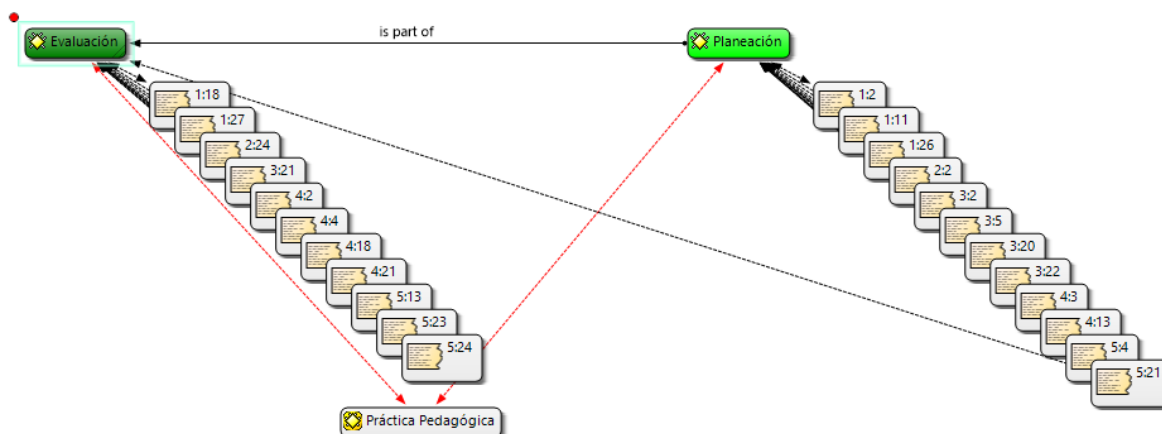
4.3.1 Resultados del Análisis cualitativo Categoría de Análisis Práctica Pedagógica

Esta categoría fue abordada desde las subcategorías: planeación y evaluación.

De acuerdo con el análisis obtenido con el programa Atlas ti 7.0 con la codificación axial y selectiva para esta categoría se exponen a continuación los resultados.

Figura 7

Práctica Pedagógica



Nota. La figura 7 muestra la relación entre códigos y subcategorías destacando que la planeación y evaluación tiene casi igual concurrencia en las voces de los actores, lo que permite señalar que lo que se enseña debe ser organizado previamente, teniendo en cuenta que su significado emocional predispone al aprendizaje y que por lo mismo debe ser un proceso retroalimentado con la evaluación para mejorarlo. Fuente: Autoría propia (2020).

En esta categoría se articularon dos subcategorías las cuales están conformada por: planeación y evaluación.

4.3.1.1 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría de Planeación.

Esta tuvo una concurrencia de cinco actores y doce opiniones. La planeación es parte de la evaluación, mientras que esta tiene una relación bidireccional con la práctica pedagógica. Lo cual permite reafirmar que la planeación permite organizar coherentemente lo que se pretende lograr dentro del acto de enseñanza para favorecer el aprendizaje significativo en la que están inmersas las emociones, las cuales producen disposición para el aprendizaje.

Lo que implica una toma de disposiciones antepuestas a la práctica sobre lo que se pretende enseñar, para que se hará y cómo se pretende lograr. De acuerdo con Zambrano (2006), La práctica pedagógica permite centrar su atención en tres tipos de saberes: el disciplinar, el pedagógico y el académico los cuales tienen espacio dentro de la práctica pedagógica y responden a tres cuestionamientos ¿Qué se enseña?, ¿Cómo comunico lo que se enseña? Y ¿Cómo transformó lo que se enseña?

En la categoría de práctica pedagógica la subcategoría de planeación tuvo la mayor concurrencia como aspecto destacado, desde la cual se deben incluir las competencias emocionales por su gran influencia en la consecución del aprendizaje significativo.

4.3.1.2 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Evaluación.

Esta tuvo una concurrencia de cinco actores y once opiniones.

emocional tanto en docentes como estudiantes, lo cual permite que, al desarrollar la conciencia emocional, se facilite la comprensión del estado emocional con el que llegan los docentes y estudiantes, dando un adecuado manejo a las buenas orientaciones en los procesos académicos, convivenciales y el aprendizaje significativo, manteniendo buenas relaciones con los otros. Así mismo, de acuerdo con Quevedo (2014) “La evaluación debe constituirse en proceso dinamizador de la vida escolar en toda institución educativa con el propósito fundamental de comprender y valorar sus prácticas y relaciones académicas, sociales y pedagógicas, su discurso educativo, las acciones y toma de decisiones propicias para transformar la realidad y praxis pedagógica”. De tal manera que pueda darse una transformación a la realidad educativa de forma permanente.

4.4 Resultado del Análisis Cualitativo de la Categoría de Análisis Aprendizaje Significativo.

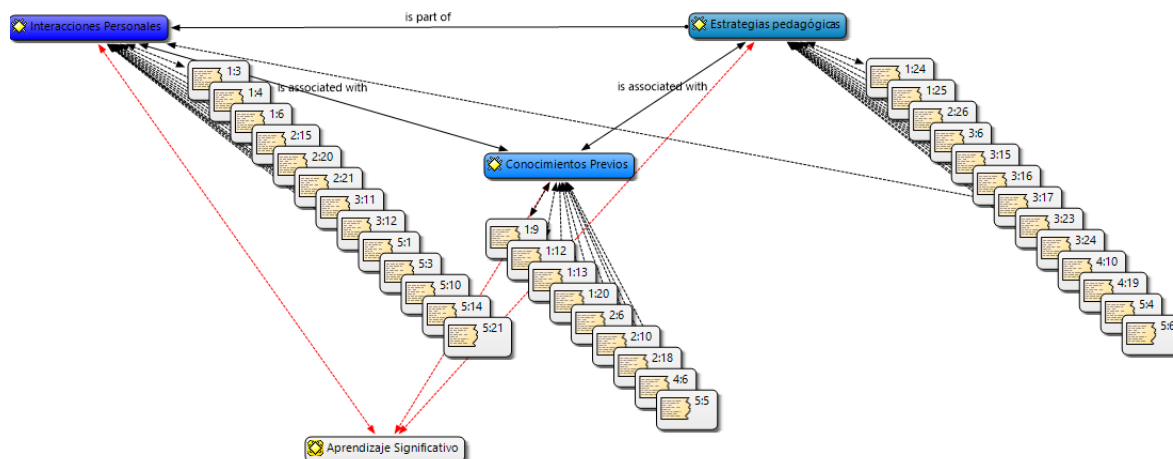
Con esta categoría también se tuvo como propósito, analizar en las prácticas pedagógicas de aula frente a las competencias emocionales que favorecen el aprendizaje significativo, a través de la en la secuencia CUALI + Cuanti.

En esta categoría se articularon tres subcategorías las cuales están conformada por: subcategorías: *estrategias pedagógicas, interacciones personales, conocimientos previos.*

De acuerdo con el análisis obtenido con el programa Atlas ti 7.0 con la codificación axial y selectiva para esta categoría se exponen a continuación los resultados.

Figura 9

Categoría Aprendizaje Significativo.



Nota. La figura 9 muestra la relación entre los códigos y subcategorías, determinando la alta concurrencia de las estrategias pedagógicas como aspecto relevante en la orientación de los estados emocionales en el aula y para fortalecer el aprendizaje significativo. Fuente: Autoría propia (2020).

De acuerdo con los resultados de esta investigación, en esta categoría se articularon tres subcategorías las cuales son: conocimientos previos, estrategias pedagógicas e interacciones personales. Esta categoría busca analizar en las prácticas pedagógicas de aula, frente a las competencias emocionales que favorecen el aprendizaje significativo.

4.4.1. Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Estrategias Pedagógicas

Esta tuvo la concurrencia de cinco actores y trece opiniones siendo la más significativa. Tiene una relación recíproca con interacciones personales y está asociada con conocimientos previos. Por eso se puede apoyar esta subcategoría con lo que hacen referencia

Medina y Delgado (2017) mostrando que son “el medio para la ayuda pedagógica, las herramientas, procedimientos, pensamientos, conjunto de actividades mentales y operaciones mentales que se utiliza para lograr aprendizajes” (p.36). Esto da gran sentido al proceso de aprendizaje.

De acuerdo con las voces de los actores en el desarrollo de la práctica pedagógica del aula, los docentes deben tener un adecuado manejo de estrategias pedagógicas que les permitan orientar los estados emocionales propios y de sus estudiantes porque de acuerdo a cómo se llega emocionalmente al aula se produce una positiva o negativa disposición para el aprendizaje significativo.

4.4.2 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Interacciones Personales.

Esta tuvo la concurrencia de cuatro actores y trece opiniones. Tiene una relación mutua con estrategias pedagógicas y una asociación directa con los conocimientos previos por lo que puede determinarse que la unión de estas tres subcategorías es fundamental para el aprendizaje y como explica Rodríguez (2004) las interacciones personales son una “actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa” (p.2).

Las interacciones personales de acuerdo con Moreira (2012) tienen gran significado porque son las que se producen entre docentes y estudiantes y entre estudiantes. Esto facilita al docente identificar, conocer, regular, las emociones de los estudiantes y así mismo despertar el interés que los guíen y orienten en la socialización, convivencia y aprendizaje.

4.4.3 Resultados del Análisis Cualitativo Subcategoría Conocimientos Previos.

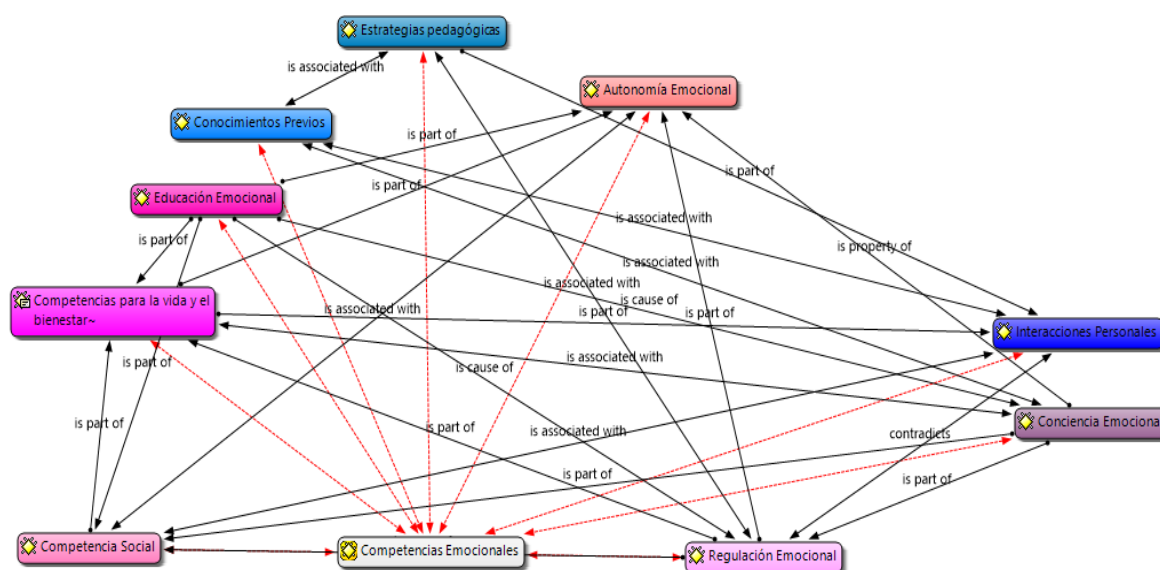
Tuvo la concurrencia de cuatro actores y nueve opiniones. Está asociada con estrategias pedagógicas y con interacciones personales mostrando una relación directa entre ellas lo que permite afirmar que de acuerdo a Moreira (2012) en la teoría de Ausbel, los conocimientos previos, es decir, los subsunsores que se han formado en la estructura cognitiva del estudiante son las más importantes porque facilitan la adquisición de nuevos aprendizajes.

Cuando los estudiantes tienen pocos conocimientos previos sobre las emociones, sus diversas manifestaciones y manejo, se presenta una afectación al interior del aula en el aprendizaje siendo este desinteresado y suscitando dificultades convivenciales.

4.4.4 Relación entre las Categorías de Análisis Competencias Emocionales con Aprendizaje Significativo.

Figura 10

Competencias emocionales y Aprendizaje significativo



Nota. La figura 10 señala que al desarrollar la conciencia emocional facilita la comprensión de los otros y la regulación emocional es una estrategia pedagógica que promueve el adecuado manejo de las emociones.

Los conocimientos previos tienen una relación bidireccional con la conciencia emocional lo que permite afianzar que todos los elementos existentes en las estructuras cognitivas, como en este caso el estado emocional con el que llega al aula de clase, sumado a la habilidad de captar las emociones de los otros y el clima de la institución escolar son fundamentales porque aportan en los nuevos aprendizajes que de allí se ocasionen.

Puede verse que el papel de las estrategias pedagógicas al ser recíprocas con la regulación emocional ejerce una función determinante en la búsqueda del adecuado manejo de las emociones, sumado a que las interacciones personales son la forma más conveniente de propiciar esa regulación emocional debido a que como menciona Moreira (2010) es desde el diálogo y la comunicación, los conocimientos previos y la predisposición para el aprendizaje que puede presentarse una adecuada interacción.

Estas interacciones promueven también el poder afrontar las emociones que se manifiesten que según Romero (2009), el docente debe fomentar experiencias colaborativas debido a que, relacionándose con otros a partir del diálogo, la observación puede relacionar lo que aprende con sus propios esquemas por tal razón están asociadas con las competencias sociales y las competencias para la vida y el bienestar donde puede darse el aprendizaje significativo.

En la categoría aprendizaje significativo se destacan: estrategias pedagógicas e interacciones personales. Los docentes buscan implementar en su práctica pedagógica

variadas acciones que, a través de la interacción entre pares y estudiantes y docentes, puedan fortalecer la regulación emocional buscando aprendizajes significativos

4.5 Resultados del análisis Cuantitativo Categoría Práctica Pedagógica.

Paralelamente se obtuvo el análisis cuantitativo de esta categoría representado en las gráficas de frecuencia relacionadas a continuación.

Figura 11

Referencia estadística sobre Práctica Pedagógica.



Fuente: Autoría propia (2020).

Tabla No. 16

Referencia estadística sobre Práctica Pedagógica.

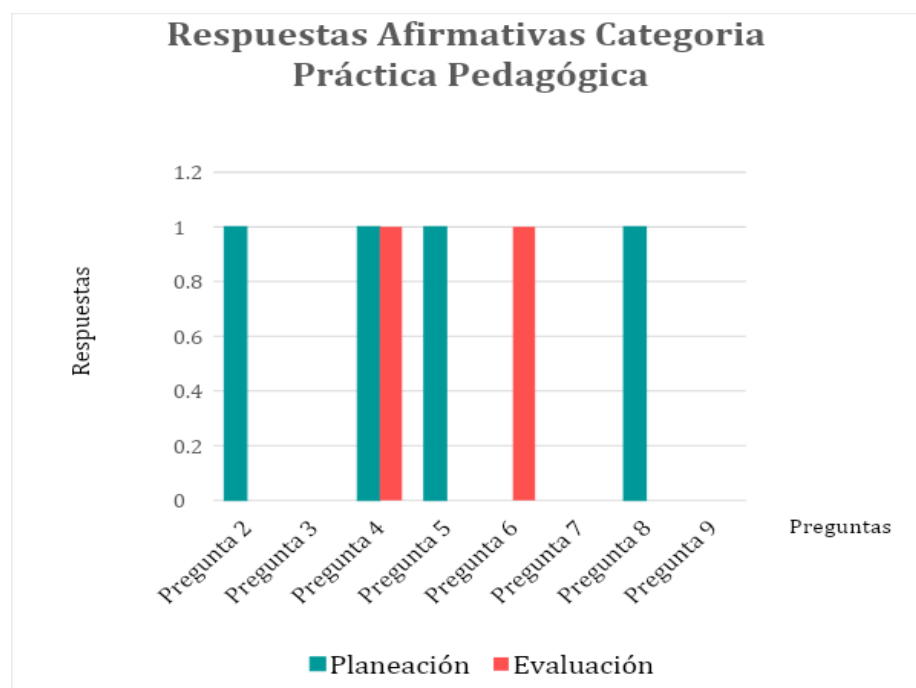
Pregunta	No 1	No 2	No 3	No 4	No 5	No 6	No 7	No 8	No 9
Planeación	0	1	0	2	1	0	0	2	0
Evaluación	0	0	0	1	0	3	0	0	0

Nota. La figura 11 y la tabla 16 muestran de acuerdo con las voces de los actores que en cuanto a la planeación se le debería dar la misma importancia a las competencias emocionales que a las cognitivas para favorecer el aprendizaje significativo. En adición a esto, requieren formación en educación emocional. Fuente: Autoría propia (2020).

En la categoría de práctica pedagógica, la subcategoría de planeación fue mencionada en 4 de las 9 preguntas, lo cual responde a un porcentaje del 44 % con mayor cantidad de respuestas en las preguntas 2, 4, 5 y 8. Las cuales buscan identificar las emociones que se presentan con mayor frecuencia en el aula y cuál es su incidencia en el aprendizaje significativo, lo que permite encontrar que para los actores es primordial que se le dé la misma importancia a la enseñanza de las competencias emocionales como a los contenidos.

Figura 12

Frecuencia de respuestas afirmativas en la categoría de Práctica Pedagógica



Autoría propia (2020).

Tabla No. 17

Frecuencia de respuestas afirmativas en la categoría de Práctica Pedagógica.

Pregunta	No 1	No 2	No 3	No 4	No 5	No 6	No 7	No 8	No 9
Planeación	0	1	0	1	1	0	0	1	0
Evaluación	0	0	0	1	0	1	0	0	0

Nota. La figura 12 y la tabla 17 muestran que en la planeación debe incluirse las competencias emocionales con adecuada formación, puesto que traen grandes beneficios en el aula. Fuente: Autoría propia (2020).

La subcategoría de evaluación fue mencionada en 2 de las 9 preguntas lo cual responde a un porcentaje del 22 % con mayor cantidad de respuestas en las preguntas 4 y 6. Las cuales buscan relacionar los conocimientos de los maestros en torno a las competencias emocionales y la poca capacitación al respecto dentro de su rol docente.

Dentro de la categoría de análisis sobre práctica pedagógica se encontró una mayor frecuencia en las respuestas de las preguntas 4 y 5 en la subcategoría de planeación y en la pregunta 6 dentro de la subcategoría de evaluación.

Al analizar la categoría de práctica pedagógica desde una frecuencia en las respuestas afirmativas, se encontró que hay una mayor frecuencia en la subcategoría de planeación, lo que permite asociar el impacto que tienen estas subcategorías con la práctica pedagógica desde las voces de los actores.

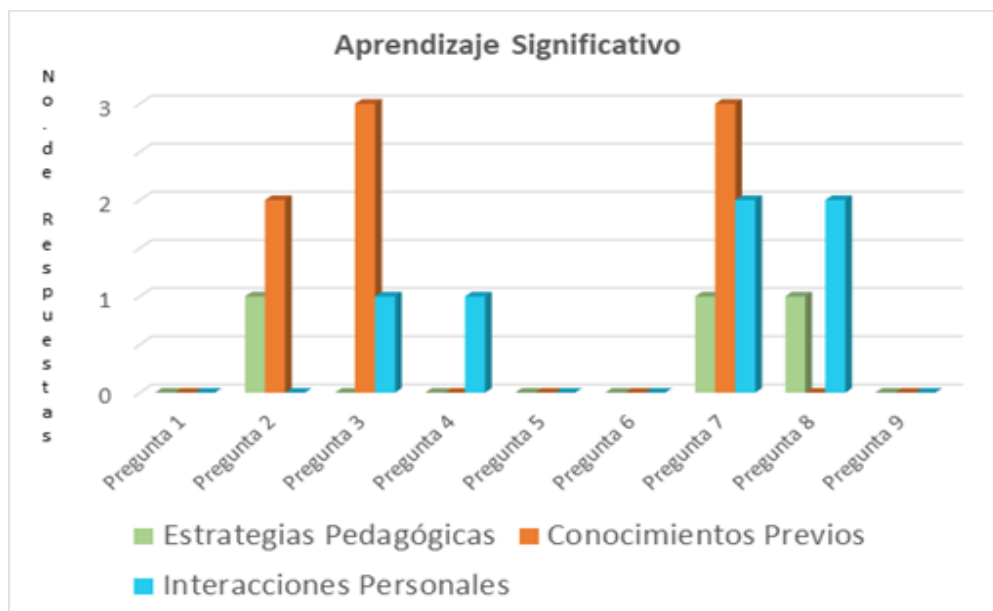
Para la codificación selectiva en cuanto a la categoría de práctica pedagógica, la planeación y evaluación tiene resultados similares. Las emociones no han sido tenidas en cuenta en los planes de estudio y mucho menos en la evaluación, restando la importancia que tienen. Sin embargo, si se incluyen traerán grandes beneficios haciendo que los estudiantes tengan mejor disposición al aprendizaje y en las situaciones de interacción y convivencia.

4.6 Resultados del Análisis Cuantitativo de la Categoría Aprendizaje significativo.

Se obtuvo el análisis cuantitativo de esta categoría representado en las gráficas de frecuencia relacionadas a continuación.

Figura 13

Referencia estadística sobre Aprendizaje Significativo



Fuente: Autoría propia (2020).

Tabla No. 18

Referencia estadística sobre Aprendizaje Significativo.

Pregunta	No 1	No 2	No 3	No 4	No 5	No 6	No 7	No 8	No 9
Estrategias pedagógicas	0	1	0	0	0	0	1	1	0
Conocimientos previos	0	2	3	0	0	0	3	0	0
Interacciones personales	0	0	1	1	0	0	2	2	0

Nota. La figura 13 destaca que los conocimientos previos tuvieron mayor concurrencia de respuestas frente a las otras subcategorías mostrando que cuando hay poca instrucción previa en el manejo emocional hay dificultades convivenciales. Fuente: Autoría propia (2020).

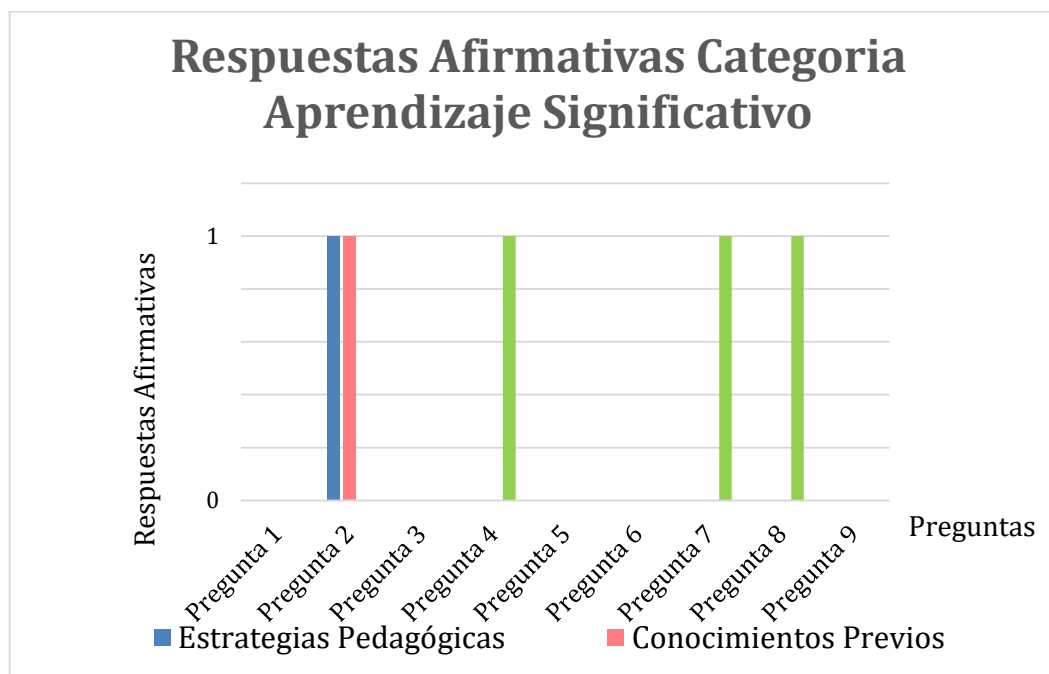
En la categoría de aprendizaje significativo, la subcategoría de conocimientos previos fue mencionada en 3 de las 9 preguntas, lo cual responde a un porcentaje del 33% con mayor cantidad de respuestas en las preguntas 3 y 7, que buscan identificar aquellas emociones que son más frecuentes y la incidencia que tienen estas dentro de los procesos de aprendizaje, lo que indica la importancia de los conocimientos previos en las competencias emocionales de los actores. La subcategoría de interacciones personales fue mencionada en 4 de las 9 preguntas lo cual responde a un porcentaje del 44% con mayor cantidad de respuestas en las preguntas 3, 4,7, y 8 las cuales buscan identificar qué tipo de emociones suelen sentir los actores y en su práctica pedagógica como relaciona aspectos de las competencias emocionales que le ayuden a garantizar tanto un aprendizaje significativo como un ambiente de convivencia oportuno.

La subcategoría de estrategias pedagógicas fue mencionada en 3 de las 9 preguntas, lo cual responde a un porcentaje del 33% con mayor cantidad de respuestas en las preguntas 2,7 y 8, las cuales buscan comprender el rol que manejan las emociones en los actores.

Dentro de la categoría de análisis sobre aprendizaje significativo se encontró una mayor frecuencia en las respuestas de las preguntas 2, 3 y 7 en la subcategoría de conocimientos previos, también en las preguntas 7 y 8 en la subcategoría de interacciones personales.

Figura 14

Frecuencia de respuestas afirmativas en la categoría de Aprendizaje significativo



Fuente: Autoría propia (2020)

Tabla No. 19

Frecuencia de respuestas afirmativas en la categoría de Aprendizaje significativo.

Pregunta	No 1	No 2	No 3	No 4	No 5	No 6	No 7	No 8	No 9
Estrategias pedagógicas	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Conocimientos previos	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Interacciones personales	0	0	0	1	0	0	1	1	0

Nota. La figura 14 y la tabla 19 indican que la subcategoría interacciones personales fue la que obtuvo mayores respuestas afirmativas, denota que la relación docente y estudiante

produce diversos significados emocionales que favorecen el aprendizaje y la convivencia.

Fuente: Autoría propia (2020).

Al analizar la categoría de aprendizaje significativo desde una frecuencia en las respuestas afirmativas, se encontró que hay una mayor frecuencia en la subcategoría de interacciones personales y una sola en estrategias pedagógicas y en conocimientos previos lo que permite asociar la frecuencia de las respuestas afirmativas al impacto que tienen estas subcategorías con el aprendizaje significativo desde las voces de los actores.

Para la codificación selectiva en la categoría de aprendizaje significativo las subcategorías de conocimientos previos e interacciones personales tuvieron mayor concurrencia determinando que los conocimientos que se tengan sobre el manejo de emociones al llegar al aula de clase pueden producir una disposición positiva o negativa hacia el aprendizaje. Así mismo las interacciones entre docentes y estudiantes favorecen la comprensión de las emociones y su regulación facilitando un ambiente de aprendizaje significativo propicio.

4.7 Fase No. 3.

Identificar cuáles son las competencias emocionales que pueden enriquecer la práctica pedagógica de docentes de educación inicial y básica primaria.

El propósito de esta fase se desarrolló el objetivo 3, (Tabla No 11), con la aplicación de la secuencia a través de la en la secuencia CUALI + Cuanti.

En esta categoría se articularon dos categorías de análisis las cuales son: **competencias emocionales y práctica pedagógica.**

Pudo determinarse que los actores consideraron que las competencias emocionales deben estar incluidas en la planeación paralelamente, necesitan educación emocional, es decir ser formados en el desenvolvimiento de estas habilidades debido a que hay poca instrucción sobre el manejo emocional en la formación docente y desde los entes gubernamentales.

Las competencias emocionales más mencionadas fueron la conciencia emocional, regulación emocional y la competencia social, son estas las que permiten conocer las propias emociones, entender las de los pares, tener la destreza para manejarlas en la edificación de buenas relaciones interpersonales. La ausencia de estas genera desinterés en el aula y dificultades convivenciales.

Son estimadas las estrategias pedagógicas que incluyen las competencias emocionales como posibilitadoras en la orientación de los estados emocionales, produciendo mayor disposición para el aprendizaje. De igual forma, las interacciones entre docentes- estudiantes y estudiantes con sus pares basadas en la regulación emocional generan una actitud potencialmente significativa en el aprendizaje.

4.8 Fase No. 4:

Recomendaciones para el desarrollo de las competencias emocionales en los docentes de la IED Kennedy

Esta fase se consolidó con el siguiente objetivo 4 (Tabla No.11), para construir recomendaciones para el progreso de las competencias emocionales en los docentes de la IED Kennedy con el objeto de mejorar las prácticas pedagógicas del aula a partir de la triangulación de los datos de la encuesta, componente teórico y entrevistas aplicadas.

Esto dio como resultado la emergencia de nuevas categorías y las recomendaciones para la IED en mención, como se explica enseguida.

4.8.1 Recomendaciones desde la categoría Competencias emocionales:

En el desarrollo de esta categoría a partir de la entrevista, se observaron unas categorías emergentes a saber: estados de ánimo, familia y problema social

4.8.1.1 Recomendaciones Categoría Emergente: Estados de ánimo.

- Este es un componente importante dentro de la parte emocional, ya que como lo menciona Bisquerra (2010) “son más vagos o imprecisos que las emociones agudas y suelen carecer de una provocación contextual inmediata. Son de menos intensidad y de más duración que las emociones, pueden durar desde unas horas hasta varios meses”. Al ser más duraderos que una emoción ya sean positivos o negativos, posibilitan definir rasgos de personalidad y comportamientos que pueden requerir de apoyos terapéuticos cuando se convierten en desordenes emocionales (Bisquerra, 2010).

4.8.1.2 Recomendaciones Categoría Emergente: Familia.

- Los actores resaltan con gran protagonismo el papel de la familia en los estados de ánimo y las emociones con los que puedan llegar los estudiantes a la institución educativa, pero también resaltan que es causa del problema social debido a que desde el hogar no se estructuran hoy en día, adecuadas bases emocionales que les permitan a sus hijos un desenvolvimiento adecuado en diferentes contextos. Sánchez y Latorre (2012) afirman que “La familia es esencialmente nuestra primera escuela para la alfabetización emocional y, se

puede decir, el contexto más importante en el cual las competencias emocionales de los niños se forjan”

- El papel de la familia en este proceso es vital porque explica el origen del estado emocional de los estudiantes, así como sus extenuaciones y virtudes, la forma en que se relacionan con los otros, resuelven sus conflictos, y cómo enfrentan las situaciones adversas o favorables lo que muestra que la familia también debe ser orientada y formada en las habilidades emocionales.
- Realizar estrategias y acciones que den participación a los padres de familia y acudientes por medio de capacitaciones y talleres en el manejo de emociones.

4.8.1.3 Recomendaciones Categoría Emergente: Problema social.

- De acuerdo a la voz de los actores, se evidencia que la familia es causa del problema social por no cumplir con su función plenamente trayendo consecuencias negativas en el desempeño que los hijos tienen en diferentes contextos en especial en la escuela. También se manifestó que hay situaciones económicas y sociales que cobran mayor importancia que la crianza y acompañamiento de los hijos delegando su labor a la escuela donde el manejo de emociones resulta ser poco ya que en algunos casos no reciben la atención ni orientación adecuadas. Según Villalobos (1999) “Hay que considerar que las familias han entrado en un conflicto generado por los cambios sociales, por un lado, se resisten a cambiar y adaptarse a la nueva sociedad y a las nuevas exigencias de éstas y por otro, sienten la "necesidad" de cambiar para no desaparecer”.

- Esta investigación es pertinente porque ofrece grandes posibilidades en la búsqueda del bienestar para las generaciones docentes actuales y futuras, a través de un sistema de formación emocional que favorezca su salud emocional. De esta manera damos a conocer algunos lineamientos que pueden orientar este proceso en la institución educativa.
- La educación emocional debe incluirse en las capacitaciones a docentes con profesionales idóneos, porque no está contemplada y da solución a los problemas sociales que enfrenta las instituciones educativas y repercute en el bienestar docente.
- A nivel normativo debe solicitarse a las entidades gubernamentales desarrollar una política pública dentro del mejoramiento profesional docente que incluya la educación emocional docente y garantice su participación.
- A nivel político, las entidades como el MEN y la SED deben apoyar la financiación de esta formación, realizar seguimiento, acompañamiento a las instituciones educativas y verificar su ejecución.
- Realizar un diagnóstico de la situación emocional para determinar qué habilidades deben priorizarse en su fortalecimiento.
- Diseñar, implementar y evaluar dichos programas de formación acorde a las necesidades de la institución.
- Construir materiales de apoyo en la implementación en la educación emocional en docentes con alcance a los estudiantes y sus familias.

4.8.2 Recomendaciones desde la categoría Práctica Pedagógica:

En el desarrollo de esta categoría a partir de la entrevista, se observaron unas categorías emergentes a saber: malla curricular, formación integral

4.8.2.1 Recomendaciones Categoría Emergente: Malla Curricular.

- Esto permite señalar lo importante que es capacitar a los docentes en el desempeño de competencias emocionales, pero también incluirla desde la malla curricular para los estudiantes. Según Montes (2016) “se ve la necesidad urgente de incluir explícitamente la formación en competencias emocionales dentro de los objetivos educativos de la enseñanza obligatoria”
- La malla curricular para los docentes es fundamental porque desde ella deben integrarse contenidos relacionados con la educación emocional para garantizar que los estudiantes sean formados en esta área en razón a que en la actualidad no están incluidos y se da mayor primacía lo relacionado con las asignaturas del plan de estudios.
- Incluir en las mallas curriculares de todos los niveles escolares, la formación emocional para estudiantes.

4.8.2.2 Recomendaciones Categoría Emergente: Formación integral.

- Se puede ver que la formación emocional debe ser parte de la formación integral de los docentes y estudiantes demostrando la importancia del objetivo de este trabajo profundizando en las habilidades emocionales que deben ser propias de todo profesional de la educación, así como en el valor en la transmisión de enseñanzas que además de conocimientos aspiran a ser transmisores de vida.

4.8.3 Recomendaciones desde la categoría Aprendizaje Significativo:

En el desarrollo de esta categoría a partir de las entrevistas, se observó una categoría emergente a saber: motivación.

4.8.3.1 Recomendaciones Categoría Emergente: Motivación.

- De acuerdo con los actores tiene una relación recíproca con los estados de ánimo y es parte de la formación integral lo cual muestra Izard (como se citó en Bisquerra, 2010) quien dice que “La emoción predispone a la acción. Por tanto, es una fuente importante de motivación”. Por tal razón los actores hicieron mención de que estos aspectos la motivación y los estados de ánimo deben integrarse en el proceso educativo siendo parte de la formación integral y una mejor disposición de docentes y estudiantes. Esto se complementa con Bisquerra (2010) quien “sugiere trabajar aspectos emocionales en los procesos educativos para motivar al aprendizaje, además porque la motivación ha sido uno de los problemas de la educación” (p.194).
- La motivación es la categoría emergente más sobresaliente porque es considerada como esencial en las emociones porque predisponen a la acción por lo que desde ellas se puede motivar al aprendizaje, al alcance de los logros de aprendizaje y personales.

CAPÍTULO 5.

CONCLUSIONES

Esta propuesta de investigación dio respuesta a la pregunta-problema y objetivos definidos, mediante el desarrollo de un modelo mixto. Los resultados de la investigación consintieron alcanzar a las siguientes conclusiones:

- Hay unas responsabilidades académicas y administrativas definidas en la normatividad para favorecer la labor de los docentes y los resultados del aprendizaje en el aula; sin embargo, hay otras ocultas que hacen referencia a la protección integral y estabilidad emocional de los estudiantes, sobre las cuáles no hay reconocimiento en sus funciones y se convierten en un gran peso emocional y laboral para el docente.
- Se debe gestionar más investigación sobre las competencias emocionales del docente en sus prácticas de aula; pues sobre su labor hay múltiples abordajes y nutridos aportes, con poca observación sobre su esencia.
- El estado de ánimo del docente, configurado en las competencias emocionales determinan el desarrollo de las prácticas pedagógicas y condicionan la relación con los estudiantes y con el equipo de trabajo, lo cual redundando de manera significativa en los resultados de aprendizaje.
- Las competencias emocionales y cognitivas son recíprocas en la enseñanza, por lo que deben abordarse con igual importancia en las instituciones escolares.
- Lograr tener conciencia emocional admite crear la habilidad para percibir con mayor precisión las emociones de otros, y permite también la habilidad de controlar los sentimientos creando una habilidad de regulación emocional.

- La regulación emocional es una habilidad importante a desarrollar para docentes y estudiantes porque permite dar un manejo apropiado a las emociones, controlando su intensidad, duración, como se expresan y direccionar las emociones negativas, buscando incentivar de forma autónoma las positivas, para un mejor bienestar individual y colectivo. Esto explica que de acuerdo a Marcos (2019) “las aulas son ambientes emocionales: en el ámbito académico se experimentan las principales emociones humanas” (p.3).
- Las competencias emocionales afianzan las habilidades sociales desde las competencias para la vida y el bienestar, la competencia social favoreciendo la convivencia construyendo la autonomía emocional. Permiten entender a los otros, facilitando las relaciones personales, la comunicación empática y posibilitan la capacidad de solucionar conflictos de manera acertada.
- Los conocimientos previos tienen una relación bidireccional con la conciencia emocional, lo que permite afianzar que todos los elementos existentes en las estructuras cognitivas, como en este caso el estado emocional con el que llega al aula de clase, sumado a la habilidad de captar las emociones de los otros y el clima de la institución escolar, son fundamentales porque aportan en los nuevos aprendizajes que de allí se ocasionen.
- Los estudiantes y docentes experimentan diversas emociones en el aula produciendo relaciones recíprocas entre las competencias cognitivas y las competencias emocionales. Así lo menciona Tobin (2010) “las emociones actúan como un pegamento social que interconecta intereses y acciones individuales y colectivas”.
- Las emociones positivas en clase, traen consigo aprendizajes significativos y las emociones negativas producen indisposición y poco interés haciendo del aprendizaje

un aspecto aburrido. Como lo menciona Fredrickson (como se citó en Marcos, 2019) se ha comprobado que una estimulación de las emociones positivas puede permitir mejores resultados del aprendizaje; ya que los estímulos emocionales positivos estimulan, a nivel cerebral, una excitación que potencia la memoria y los niveles de curiosidad y de meditación.

- Las interacciones personales en la práctica pedagógica crean vínculos emocionales fuertes entre docentes y estudiantes que al ser orientados de forma idónea dan al aprendizaje un sentido y significado vívido haciéndolo significativo.
- La integración de la educación emocional en las mallas curriculares puede incentivar en los docentes en su planeación, la formulación de estrategias pedagógicas que sean adaptables y flexibles en los diferentes contextos o situaciones a los que se vean enfrentados con sus estudiantes.
- La motivación se constituye un aspecto importante en el aprendizaje y desde las emociones se posibilita despertar el interés en los estudiantes porque dispone a una actitud e intención acertada en el logro de los objetivos esperados donde el papel del docente es fundamental porque debe comprender que es lo que motiva a sus estudiantes y como son todos sus procesos emocionales.

REFERENCIAS

- Abarca, M. (Marzo de 2003). La educación emocional en la educación Primaria: currículo y práctica. Barcelona, España.
- Alcaldía Kennedy, I. (2016). [kennedy.gov.co](http://www.kennedy.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia). Obtenido de <http://www.kennedy.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). Plan sectorial de educación. (2016-2020). Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019) Obtenido de
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). Emociones para la vida. Programa de Educación socioemocional. Este material fue adaptado del programa Escuela Amiga del Perú por el personal del Banco Mundial en el marco del Contrato de Asesoría Reembolsable 2491 de 2017 suscrito con la Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (abril de 2014). [saludcapital.gov.co](http://www.saludcapital.gov.co). Obtenido de http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20Locales/Locales%20Preliminares/08_Kennedy.pdf.
- Ausubel, D. P. (1973). “Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”. En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs. 211-239.
- Bächler, S. Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las
- Baena, G. (2003). Como Desarrollar La Inteligencia Emocional Infantil: Guia Para Padres Y Maestros. México: Trillas.
- Banco Mundial. (2017). Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la educación secundaria y media. Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional y Banco Mundial, Oficina Bogotá, Colombia,

- Bernal, S. (2019). Competencias emocionales de las maestras de primera infancia y su influencia en el desempeño de las funciones educativas (tesis doctoral). Uniminuto, Bogotá, Colombia.
- Bisquerra y Pérez (2007), Competencias Emocionales, Universidad de Barcelona Educación XXI, P. 61-82.
- Bisquerra, Manual de orientación y tutoría Barcelona, España: Praxis, 144/69-144/83.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21, 1,7-43.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las Emociones, Madrid España: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. Papeles del Psicólogo/Psychologist Papers, 38(1), 58-65.
- Bourdieu, P. (1999). La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 1 (4), 1-8.
- Calhoun, C. y. (1992). ¿Qué es una emoción? México: Fondo de cultura económica.
- Campbell, D. T.; Fiske, D. W. Validación convergente y discriminante por la matriz multiretrato y multimétodo. Boletín de Psicología, n. 56, p. 81-105, 1959.
- Castrejon, C. (Septiembre de 2012). El Trabajador Docente: Entre El Protagonismo Y La Invisibilidad. Encuentros Multidisciplinarios, 1-9.
- Cejudo, Javier y López D, Luz. Importancia De La Inteligencia Emocional En La Práctica docente: un estudio con maestros. Universidad Castilla. Ciudad Real, España, Revista de los Psicológicos de la educación. 2017. Páginas 29-36.

- Cerdá, H. (2002). *La evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, procesos, competencia y desempeño*. Santa Fe de Bogotá: Nomos.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 61-71.
- Colegio Kennedy IED. (03 de 2016). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Bogotá, D.C., Colombia.
- Colegio Kennedy IED. (03 de 2016). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Bogotá, D.C., Colombia.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1986.
- Cubillos, J (2016). *Competencias emocionales en el ejercicio de la profesión docente, desde la perspectiva de profesionales que trabajan con párvulos de la región de Aysén (tesis de maestría)*. Universidad Academia Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda edición. México: McGraw Hill.
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11–28.
- Dilthey W. (1986). *Introducción a las ciencias del espíritu. Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Alianza Universidad, Madrid, España, pp. 50-340.
- Docente: Un Estudio Con Maestros. Universidad de Castilla La Mancha, Ciudad Real, España.
- Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (setiembre-octubre, 2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15(5), 179-182. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es_v15n5a24.pdf

- Fernández, S. y Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. www. Atención primaria en la red. P.1-4 Recuperado de: https://www.fisterra.com/gestor/upload/guias/cuanti_cuali2.pdf
- Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología* 82, núm. 1 (enero-marzo, 2020) ISSN: 0188-2503 (versión impresa). Recuperado de: <http://mexicanadesociologia.unam.mx/index.php/v82n1/401-v82n1a6>
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- García C. Benilde, Loredo E. Javier, & Carranza P. Guadalupe. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15. Recuperado en 19 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.
- García, B. Loredo, E. Javier, & Carranza, G.. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10 (spe), 1-15. Recuperado en 19 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.
- García, Ester. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional; diseños, aplicación y evaluación* (tesis doctoral). Universidad Barcelona, España.
- Gil, M. (2014). *La Teoría de las emociones de Martha Nussbaum: El papel de las emociones en la vida pública*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999a). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999b). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.

Hernández Barraza, Verónica (2017). Las Competencias Emocionales Del Docente Y Su Desempeño Profesional. Revista alternativas en psicología. Universidad Oparin, México.

Hernández et al. (2008) Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. Cuarta edición. México. PP3-29, 751-796.

<http://saludata.saludcapital.gov.co/osb/index.php/datos-de-salud/salud-mental/tasaviolenciasexual/>

https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521653208007/html/index.html#redalyc_521653208007_ref9

Ibañez, N. (2002). Las emociones en el aula. Estudios Pedagógicos. 28, p.31-45 Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100002

IED, C. K. (2018). Agenda Escolar 2018. Bogotá: Publimpresos.

IED, C. K. (2019). Reporte sobre ubicación de escalafón docente. Bogotá.

Johnson, Onwuegbuzie. (2004) Mixed methods research: A research paradigm whose time has com. Researcher 14-33. Recuperado de: <http://practicadocentemexico.blogspot.com/2013/03/metodos-de-investigacion-mixto-un.htm>

Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J.; Turner, L. A. Hacia una definición de la investigación de métodos mixtos. Revista de investigación de métodos mixtos. 2, n. 1, p. 112-133, 2007.

Kennedy, D. p. (junio de 2015). Propuesta Pedagógica del Ciclo Inicial Colegio Kennedy. Propuesta Pedagógica del Ciclo Inicial Colegio Kennedy IED. Bogotá, Colombia.

Laguna, A y Rodríguez, G. (2015). Percepción de los docentes acerca de las estrategias que utilizan para desarrollar la inteligencia emocional de sus estudiantes en el aula (tesis doctoral). Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca.

Mapa de Bogotá por localidades [Imagen tomada de:

<http://yudiortizcursociberculturaunad.blogspot.com/2014/07/caracteristicas-culturales-de-una.html>].

Mapa de la localidad de Kennedy [Imagen tomada de

<http://www.kennedy.gov.co/mi-localidad/mapas>].

Mapa de la ubicación geográfica de la IED Kennedy [Imagen tomada de

<https://www.google.com/maps/@4.6210807,-74.147774,17z?hl=es>].

Marconi, L. (2015). Importancia de las emociones en la educación. Escuela de Educación, Universidad Austral.

Marcos, J. (2019). Análisis de las relaciones emocionales aprendizaje de maestros en formación inicial con una práctica activa de Biología. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. 16, 1-17 núm. 1, DOI: <https://doi.org/10.25267/RevEurekaensendivulgcienc.2019.v16.i1.1603>

Marín, J. D. (2004). Síntesis histórica de la hermenéutica. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Marín, J. D. (2004). Síntesis histórica de la hermenéutica. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Medina, N. y Delgado, J. (2017). Las estrategias docentes y su implicación en el aprendizaje significativo del concepto de derivada en estudiantes de ingeniería. Rastros Rostros (19), 31-43. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/2147>.

Ministerio de Educación Nacional. (14 de septiembre de 1979). DECRETO 2277 DE 1979. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Manual de funciones, requisitos y competencias, para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente. Resolución 09317 del 6 de mayo de 2013. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Educación Inicial. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/>

Ministerio de Educación Nacional. (junio de 2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional.(15 de marzo de 2013). Ley 1620. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, Bogotá, Colombia.

Montes, D. (2016). La Inteligencia emocional: una herramienta necesaria en la formación docente. RECIE. Revista Electrónica

Moreira, M. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? Revista Currículum (23), 9-23. Recuperado de: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13338/Q_23_%282010%29_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? Revista Currículum 25, 29-56. Recuperado de: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%282012%29_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y.

Murillo, J. (2011). Métodos de investigación de enfoque experimental. Madrid.

OCDE, (2006). Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE, Librería en línea de la OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37393626.pdf>

OCDE, MEN. (2016) Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. París, Librería en línea de la OCDE.https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-colombia_9789264250604-en Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

- Olabuénaga, I. (2007). *Diseño de Investigación*. Universidad de San Sebastián. Santiago de Chile.
- Ordúz, M. (2014). *Análisis de la política pública de educación ambiental en el departamento de cundinamarca durante el periodo de 1992-2012*. (Tesis doctoral). Universidad Santo Tomás, Bogotá Colombia.
- Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, Instituto Internacional de planteamiento de la educación (2019). *Educación Básica*. Sitteal. Buenos Aires, Argentina.
- Parra, O. Mena, M., Paz, B, (2012). *Pensando en la labor del docente: un estudio comparado*
- Peña, T. y Pirela, J. La complejidad del análisis documental Información, cultura y sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, núm. 16, enero-junio, 2007, pp. 55-81 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Pereira, P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1),15-29.[fecha de Consulta 19 de Agosto de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194118804003>
- Fernández, P. Díaz, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Cada Aten primaria complejo Hospitalario Juan Canalejo. Coruña, España. 76 -78
- Quevedo, J. (2001). La evaluación y la Práctica Pedagógica del docente. *Praxis*, Volumen (1) 30-34. doi: <https://doi.org/10.21676/23897856.496>.
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40.
- Rivera, D. (2000). ¿Cuán importantes son los conocimientos previos, como punto de partida para el aprendizaje de habilidades psicomotrices en el subsector de educación tecnológica?. *Horizontes educacionales*. (5). 75-80 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917880010.pdf>

- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y saberes* (24). 19-24. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6769/5529>
- Rodríguez, M. (2004). La teoría del aprendizaje Significativo. Ponencia presentada en: First International Conference on Concept Mapping. Pamplona, España. Recuperado de: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>.
- Rojas, M. y Zambrano N. y Cruces, C. (2016). Emociones En Las Prácticas Pedagógicas Del Docente En Contexto De Vulnerabilidad.
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, (3). Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=4981&s=>
- Saarni,C (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R Bar- On y J. D. A. Parker (Eds), *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, school, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68 – 91.
- Sampieri, Fernández y Batista (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Sánchez, J. (2011). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 25, 79-96. Recuperado de: <https://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Sánchez, M. y Latorre, J. (2012) Villalobos (1999). Inteligencia Emocional y Clima Emocional. *Psicología Conductual*, Vol. (20), 103-117. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/M_Sanchez-Nunez/publication/263656705_Inteligencia_Emocional_y_Clima_Familiar/links/542f9b0a0cf27e39fa995b4c/Inteligencia-Emocional-y-Clima-Familiar.pdf
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO editores.

- Sanz, M. L. (2001). Competencias cognitivas en Educación Superior. Obtenido de <http://www.adventista.edu.br/source/asped-gtc/lizarragaCompetencias-cognitivas-completo.pdf>
- Secretaría Distrital de Gobierno. (2019). Centro de estudios y análisis en convivencia y seguridad ciudadana. Obtenido de <http://www.gobiernobogota.gov.co/>
- Serreri, A. y. (2005). Competencias Emocionales. XXI, 26.
- Signes, T., Amado, L. Acereda, A. López, A. Desarrollo de las competencias emocionales del maestro: eje vertebrador del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Internacional de educación y aprendizaje*. Vol 2. 27-36. Recuperado de: [file:///C:/Users/ACER/Downloads/602-Texto%20del%20artículo-1986-2-10-20161209%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/602-Texto%20del%20artículo-1986-2-10-20161209%20(2).pdf)
- Silva, R. (2016). Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza – aprendizaje. Universidad Autónoma de Madrid.
- Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. 4ta. Edición, México. Ed. Limusa.
- Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. 4ta. Edición, México. Ed. Limusa.
- Tascón, R. y. (2017). Impacto del número de estudiantes en un mismo salón sobre los resultados en las pruebas de estado para Colombia. *Universidad Económica*, 1-33.
- Tobin, K. (2010). Reproducir y transformar la didáctica de las ciencias en un ambiente colaborativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), pp. 301-313.
- Tornay, F. (2006). *Emoción en procesos Psicológicos básicos*, Mc Graw Hill (pp.211-228).
- Unesco (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-replantear-educacion.pdf>
- Van Der Maren, J.-M. *Métodos de investigación para la educación*. Bruselas: Universidad De Boeck, 1996.

- Villalobos, A. (1999). La problemática de la familia de hoy. *Adolescencia y salud*. Volúmen (1), 80-82. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000100012&lng=en&nrm=iso
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012) Formación Integral del Profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 51-70. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11329/56269_5.pdf?sequence=1
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10 (33), 225-232. Recuperado en 07 de abril de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200003&lng=es&tlng=es.
- Zapata, O. A. La aventura del pensamiento crítico: herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. México DF: Pax México, 2006.
- Zuluaga, O. (2005). Una lectura desde la práctica pedagógica. En C. Noguera, H. Quiceno, O. Saldarriaga, J. Sáenz, A. Martínez, M. Caruso...M. Vitarelli Foucault, *La pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*.(11-37) Bogotá, Colombia. Cooperativa Ed. Magisterio.

ANEXOS**ANEXO A****Cuestionario aplicado a docentes**

Docente de qué ciclo_____

Formación: Universitaria_____ **Posgrado**_____ **Nivel**_____

Estatuto al que pertenece_____

- 1. ¿En su práctica pedagógica orienta además del área académica y convivencial otros aspectos en el bienestar de sus estudiantes? ¿Cuáles? (familiar, salud etc)**
- 2. ¿Las situaciones del aula de clase le producen algún desgaste emocional?**
- 3. En el desarrollo de sus clases se le da prioridad a contenidos sobre emociones o a los cognitivos y por qué?**
- 4. ¿En la malla curricular hay contenidos específicos sobre emociones? Cuáles son?**
- 5. Considera que su vida personal en las situaciones familiares, económicas de salud entre otras, ¿tiene algún tipo de influencia en el ejercicio de la práctica pedagógica?**

ANEXO B

Consentimiento informado



Yo _____ identificado(a)
con

documento de identidad N° _____ de _____, en pleno uso de mis facultades apruebo mi participación en este proceso de investigación por lo cual facultó y autorizo, a las investigadoras: Jane Francis Rojas Penagos con C.C 52.195.090 y a Juliana Mateus Garzón C.C 53.067.936 de la Universidad Santo Tomás, para apliquen el instrumento para el proyecto de investigación “**Competencias emocionales que favorecen la práctica docente**” el cual es una entrevista semiestructurada, a fin de caracterizar las competencias emocionales en las prácticas de los docentes y analizar cuáles competencias las favorecen dicha práctica.

La información obtenida de la aplicación del instrumento, es estrictamente confidencial y privada. Soy consciente que me han brindado amplias oportunidades de formular preguntas y que todas las preguntas que he formulado han sido respondidas o explicadas satisfactoriamente.

Acepto las condiciones que se me presentan en este proceso, dado el día 10 del mes de marzo del año 2020.

Para constancia se firma la conformidad.

FIRMA PARTICIPANTE

C.C.

FIRMA DE INVESTIGADORA

C.C.

FIRMA DE INVESTIGADORA

C.C.

Asesora: Dra Marcela Orduz Quijano

ANEXO C

Instrumento Entrevista semiestructurada

Proyecto de investigación USTA

“Competencias emocionales que favorecen la práctica docente”.

La entrevista semi-estructurada que realizamos está basada en los objetivos de investigación. Resaltamos en color rojo, las categorías comprensivas.

Objetivo General

Comprender las competencias emocionales que favorecen las prácticas pedagógicas en el aula de los maestros de educación inicial y básica del Colegio Kennedy IED, sede D, jornada tarde.

Objetivos Específicos

- Reconocer las competencias emocionales en las prácticas pedagógicas en el aula.
- Analizar en las prácticas pedagógicas de aula, las competencias emocionales que favorecen el aprendizaje significativo.

Entrevista semi-estructurada

Participantes: Docentes

Este guión presenta algunas preguntas orientadoras, para cada una de las categorías comprensivas de la investigación
“Competencias emocionales que favorecen la práctica docente”.

Las categorías están contenidas en los objetivos específicos. Y son las siguientes:

1-Competencias Emocionales

2- Prácticas pedagógicas

3- Aprendizaje significativo

A continuación, se presenta el guión de preguntas por cada una de estas

Categoría 1. Competencias emocionales

Las competencias emocionales son definidas “como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007)

Usted es Docente de:

1-¿Cuáles son sus concepciones sobre emoción?

2-¿En su opinión, qué rol desempeña el manejo de emociones en los docentes y estudiantes?

3-¿Qué emociones se producen con mayor frecuencia en el aula de clase por parte de sus estudiantes y de su parte?, cómo las maneja?

Categoría 2. Práctica Pedagógica

Hacen referencia a:

El escenario donde el maestro dispone de todas aquellas herramientas propias de su quehacer académico y personal. Desde lo académico lo relacionado con su saber didáctico y disciplinar también el pedagógico a la hora de reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de su tarea dentro del aula.

4- ¿En su práctica pedagógica incluye aspectos relacionados con las competencias emocionales?

5-¿Considera que debería darse igual importancia al desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes como al de los contenidos?

6-¿Cuáles son las dificultades que usted encuentra en su escuela, para promover escenarios que favorezcan las competencias emocionales en la práctica pedagógica?

Categoría 3. Aprendizaje significativo

Hace referencia a:

El aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia, para construir, elaborar y asimilar conocimiento en cualquier campo científico. El resultado del aprendizaje es el significado del concepto y no solamente la identificación de sus atributos

7-¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como desagradables (pena, rabia, miedo, etc), qué influencia tienen esas emociones sobre en el aprendizaje significativo de los estudiantes?

-8¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como agradables (alegría, entusiasmo, tranquilidad, etc), qué influencia tienen esas emociones sobre en el aprendizaje significativo de los estudiantes?

9-¿Cree que las instituciones educativas deben capacitar a los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo de competencias emocionales?

Finalización de la entrevista