



**RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES QUE SE MANIFIESTAN EN
SITUACIONES DE AGRESIÓN ESCOLAR EN LA BASICA PRIMARIA DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL**

**Requisito Parcial para obtener el Título de
MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
EDUCACION PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y POLITICO**

**POR: SANDRA INÉS PAJARITO SANTANA
TUTORA: RUTH AMANDA CORTES SALCEDO**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

2016

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION

INTRODUCCIÓN	3
1. SOBRE EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA.....	12
1.3 OBJETIVO GENERAL	13
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
2. JUSTIFICACIÓN.....	14
3. ESTADO DEL ARTE.....	15
4. FUNDAMENTACION TEORICA.....	36
4.1 Las habilidades sociales.....	36
4.2 La Agresión.....	38
4.2.1 Tipología de la agresión.....	41
4.2.2 Los roles de la agresión y el ciclo de la violencia.....	43
4.2.3 Agresión y Emoción	44
4.3 Emociones	45
4.3.1 Clasificación de las emociones.....	53
4.3.2 Funciones de las emociones.....	58
4.3.4 Las emociones en niños de 6 a 12 años	61
4.3.5 Conciencia emocional.....	62
4.3.6 Regulación emocional	62
4.3.7 Autonomía emocional	63
4.4 LA EMPATÍA	63
4.5 HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES.....	63
5. METODO	66
5.1 .Técnicas de recoleccion de informacion	70
5.2 Población.....	72
5.3 Instrumento utilizados.....	75

5.3.1 Instrumento dirigido a los estudiantes.	75
5.3.2 Instrumento dirigido a los padres de familia.	76
5.3.3 Instrumento dirigido a los docentes.	78
5.4 METODO DE ANALISIS DE DATOS.....	79
5.5 ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACION.....	82
6. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN.....	87
6.1 EMOCIONES IDENTIFICADAS.....	87
6.2 SITUACIONES DE AGRESION.....	96
6.3 EMOCIONES IDENTIFICADAS EN SITUACIONES DE AGRESION.....	100
6.4 EMOCIONES A TRABAJAR EN SITUACIONES DE AGRESION.....	106
6.5 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.....	109
CONCLUSIONES.....	111
BIBLIOGRAFÍA.....	114
ANEXOS.....	121
ANEXO No. 1. INSTRUMENTO PARA NIÑOS. EXPRESIONES FACIALES DE ALGUNAS EMOCIONES.....	121
ANEXO No. 2. INSTRUMENTO PARA PADRES Y MAESTROS. EXPRESIONES FACIALES DE ALGUNAS EMOCIONES.....	124
ANEXO No. 3. CONSENTIMIENTOS.....	127
anexo No. 4. matrices de analisis.....	130
MATRIZ DE DATOS PARA EL ANALISIS DE LOS RELATOS DE LA DISCUSIÓN EN EL TALLER.....	130
MATRIZ DE DATOS PARA EL ANALISIS DE LOS RELATOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.....	134

RESUMEN

Esta investigación es una exploración al conocimiento social que constituye la falta de regulación de emociones en situaciones de agresión escolar y la necesidad de la implementación de programas o proyectos que eduquen a toda la comunidad educativa si lo que se pretende es alcanzar una solución asertiva a los conflictos desde la escuela que tengan impacto en la comunidad barrial y local. Se parte del supuesto de que en situaciones de agresión escolar, lo que menos se tiene en cuenta es la emocionalidad y la autorregulación.

Esta investigación es de carácter cualitativo y se emplea el taller y el grupo de discusión, usando la foto-elicitación que Arias (2011) establece como recurso para la exploración de su saber social desde sus sentimientos y experiencias. Se organiza la población participante formada por grupos de discusión de niños, padres y maestros para alcanzar los logros propuestos.

El desarrollo de los grupos de discusión a través de la foto-elicitación permite reunir el conocimiento social desde las experiencias y los sentimientos, desde las experiencias de las emociones que participan en situaciones de agresión escolar en los tres grupos participantes. Del mismo modo se identifican necesidades de formación en habilidades sociales que engloban el desarrollo de la autorregulación de emociones propias y ajenas.

Los resultados obtenidos permiten corroborar la hipótesis planteada en los supuestos de investigación según los cuales es posible reconocer las emociones no reguladas en diferentes situaciones de agresión escolar mediante el método cuantitativo y el uso de la foto-elicitación como recurso.

PALABRAS CLAVES: Emoción, Agresión, Habilidades Sociales.

INTRODUCCIÓN

La constante agresión con la que los estudiantes manifiestan su interacción con el otro en la institución escolar, llevo a que ésta investigación se orientara hacia el manejo que los estudiantes hacen de las emociones en éste tipo de situaciones. Así mismo, los conocimientos adquiridos en la línea de investigación de la Maestría Justicia y convivencia escolar del grupo de investigación Educación para el conocimiento social y político han presentado un gran aporte de conocimiento para su fundamentación.

En el capítulo uno encontramos las motivaciones que orientan el planteamiento y la formulación del problema y los objetivos tanto el general y los específicos que dan forma a la investigación.

El capítulo dos corresponde a la justificación en la que se plantean las razones que fundamentan el problema, los objetivos y el método utilizado y que da la posibilidad de adquirir nuevo conocimiento social que motive la construcción de propuestas de transformación social o de nuevas investigaciones.

En el tercer capítulo encontramos el Estado del Arte, en el cual los constructos teóricos que sustentan el proceso de investigación, reúnen diferentes conceptos sobre la agresión, los tipos de agresión, habilidades sociales, emociones y convivencia escolar, dados por algunos autores investigadores sobre el tema en Colombia, Estados Unidos, España, y también de investigaciones sobre estos temas, encontradas en universidades de Bogotá y otras presentadas en revistas indexadas que muestran programas de intervención , que han obtenido resultados de impacto en

la comunidad y que aportan al tema, en muchas escuelas de países como España, Chile, México, Estados Unidos, Colombia, Argentina y Costa Rica.

La fundamentación teórica del capítulo cuatro soporta la investigación desde las categorías previas, emoción y agresión y abarca, igualmente, el tema de habilidades sociales para tejer una relación lógica entre las categorías establecidas y conceptos inmersos dentro de los procesos de regulación emocional, conflicto, convivencia, violencia, entre otros que favorecen la búsqueda de conocimiento en la investigación.

El capítulo cinco presenta el abordaje dado en la investigación a través del método orientado, junto con la población participante, los instrumentos usados según el método y las características de la población, la organización de la información alcanzada en los relatos de los grupos organizados y el método de análisis. Igualmente

En el capítulo seis se presenta el análisis de información obtenida en los relatos de los grupos, correspondiente a cada uno de los cinco objetivos propuestos: emociones identificadas, situaciones de agresión, emociones identificadas en situaciones de agresión, emociones a trabajar en situaciones de agresión y las estrategias de intervención.

Para finalizar, se presentan las conclusiones a las que nos orienta la investigación desde la pregunta problémica y las preguntas orientadoras y desde los hallazgos en el análisis de los relatos que configuran cada uno de los cinco objetivos. Aquí se definen algunas recomendaciones para el trabajo pedagógico de intervención dirigido a las instituciones educativas distritales, a los maestros y a los orientadores escolares, y de igual manera a todo investigador que pretenda abordar el tema como objeto de estudio. Después de la Bibliografía se presentan los anexos

correspondientes a los instrumentos utilizados para los tres grupos y las matrices de análisis según los objetivos.

Se espera que la presente investigación brinde información pertinente en la continua búsqueda de una mejor sociedad construida en la escuela desde la infancia y proyectada a la familia y desde allí a la misma comunidad.

1. SOBRE EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si bien es cierto que en la ciudad de Bogotá, la violencia es un fenómeno generalizado, los maestros podemos encontrar cualquier cantidad de experiencias que motivan a hacer investigación en éste tema, y mucho más cuando nos encontramos con aquellas en las que quisiéramos intervenir y sentimos que, ni la experiencia, ni la formación profesional, ni el deseo de ver las cosas de otro color, modifican estas realidades.

Hacia el año de 2015, orientando el área de Ciencias Naturales en una institución de la Localidad Cuarta, sentí el gusto de los estudiantes por temas como el Sistema Nervioso y su influencia en el funcionamiento del Sistema Endocrino, las funciones químicas orgánicas cuyos compuestos se encuentran haciendo parte de la estructura de las hormonas producidas en estos dos sistemas, como la serotonina producida en la corteza cerebral y participe del comportamiento agresivo de las personas o la fenil-etilamina producida en las glándulas suprarrenales y que participan en el enamoramiento.

El gusto que mostraron los estudiantes por estos temas iba más allá de la academia, ya que había mucha relación entre estos procesos bioquímicos aprendidos y sus experiencias vividas a nivel social, familiar y personal, como las de algunos en la correccional, otros con cuentas pendientes en la fiscalía, madres y padres menores de edad, prostitución, alcoholismo, drogadicción y pandillismo. Caso como el de Pipe, de 16 años del grado decimo quien huía de la fiscalía tras una demanda por lesiones personales. Pipe comenta que cuando dos jóvenes los perseguían para matarlo, no tuvo otra salida sino la de defenderse y durante el enfrentamiento los hirió con arma blanca. El caso de Nata y Yency del grado once, quienes los días lunes, llegaban a

la institución con un rollo de billetes, ya que se prostituían los fines de semana en bares ubicados dentro de la localidad. El caso de Tomas, estudiante de grado once de 20 años, cuya actitud sobresalía por su responsabilidad, madurez, tranquilidad y silencio, comparte sus experiencias de vida en la correccional y el traslado a la cárcel Picota de Bogotá, por haberse involucrado en los problemas de la pandilla a la cual pertenecía cuando era muy joven. Su miedo era siempre el de llegar a equivocarse para no caer en el mismo lugar que le quitó años de libertad.

Cuando nos encontramos en estos medios hostiles de supervivencia, en los que los jóvenes poseen cierto comportamiento consecuentes de emociones no reguladas, que han perfilado su carácter inconsciente, las áreas del conocimiento se transforman en una excusa para mediar conflictos diarios en el aula, sin que ello implique llegar al fondo del asunto.

Dejar de lado la enseñanza de lo abstracto de la Química en los tubos de ensayo y enmarcar la investigación en la razón que llevó a los jóvenes de ese entonces a tener todas estas experiencias de vida, poco favorables para ellos, su familia y la sociedad, fue lo que contribuyó a mi interés por buscar una salida a mejores condiciones de vida desde la formación del individuo en sus primeros años de vida escolar.

Desde mi formación en el campo de la Química y las Ciencias Naturales, se conoce que si bien es cierto el hipotálamo es el encargado de la regulación del sistema nervioso simpático y parasimpático y de la producción de hormonas del sistema endocrino, también es cierto que su funcionamiento depende de factores externos que provienen del sistema de relación (órganos de los sentidos) que estructuran el pensamiento; y si se pretende entrar a regular la emoción generada a nivel hormonal, hay que modificar, justamente, las estructuras de pensamiento y esto

se logra desde su formación desde los primeros años, mucho antes de que las emociones hagan mella en el carácter del individuo.

La oportunidad de laborar actualmente desde el primer grado con la básica primaria en la Institución Educativa Distrital Juan Evangelista Gómez de la Localidad Cuarta, de la ciudad de Bogotá, motivan a indagar sobre la manifestación de las emociones que intervienen en situaciones de agresión en el ámbito escolar, desde donde se pensaría en una posible intervención interdisciplinar, transversal y de participación no solo de los estudiantes sino también de padres de familia, maestros y directivos, que posibilite un cambio positivo en la convivencia escolar.

Nuestra sociedad actual atraviesa por una oleada de violencia a nivel mundial, generada por diversos factores a nivel social, político y económico que se ve reflejada en los conflictos que a diario el ser humano manifiesta en su interacción con el otro y con su entorno.

Es indudable que en Colombia en los últimos sesenta años se ha venido presentando una historia de profunda violencia, la cual ha permeado las formas de relacionarnos en la vida cotidiana en muchos de los espacios como la familia, la escuela y el trabajo y obviamente en el manejo que las personas le dan a los conflictos, llegando así a salidas agresivas, insensibles y poco asertivas. En este orden de ideas emerge la violencia común, que está relacionada con los homicidios, riñas y otros actos delictivos, donde Colombia presenta la tasa de homicidios más alta en Suramérica ocupando el cuarto puesto después de Honduras, El Salvador y Guatemala, informe difundido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (El país, 2013).

Bajo el anterior panorama, la escuela no es ajena a la reproducción de violencia que existe en el país, ya que culturalmente estas prácticas han sido socialmente aceptadas tanto por las familias, como por la escuela, hasta el punto que en las dinámicas sociales los problemas

comunes se escalan a actos de agresión. Es indudable que la violencia tiene un rasgo cíclico, que se transmite de generación en generación; los niños y niñas que han sido expuestos a agresiones y ambientes violentos en la familia, barrio o escuela serán adultos violentos y con tendencias violentas. De acuerdo con Chaux (2003) esto será denominado: *ciclo de la violencia*, de tal manera que los niños que son expuestos a constantes ambientes de agresiones, sin que haya intervención, terminarán siendo adultos violentos. El ciclo de la violencia se extiende por el territorio nacional a nivel rural y urbano y se ha incrementado como consecuencia del desplazamiento forzoso generado por el conflicto armado.

En la publicación “Comportamiento de las lesiones por violencia interpersonal, Colombia, 2013” del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, refieren que Bogotá ocupa el primer lugar en violencia interpersonal con 45.433 casos, le sigue Cali, Medellín y Barranquilla”(p.303).Esta violencia interpersonal se presenta como fenómeno de la juventud, ya que son los adolescentes y los jóvenes los que más aportan a esta problemática (p.290).

En el año 2012 el DANE en cooperación con la Secretaría de Educación de Bogotá, publicó una encuesta diagnóstica realizada en el 2011, sobre la Convivencia Escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de los colegios de Bogotá.

Dentro de los aspectos comportamentales diagnosticados al interior del curso se encontró que el rechazo entre estudiantes por semana se da en un 16,3% en 5°; 16,8% de 6° a 9° y un 9,3% en los grados 10° y 11°. La ofensa y agresión física mostró en los grado 5° un 17,4%, en 6° a 9° un 12,6% y 5,5% en los grados 10° y 11° en un periodo de un mes; amenaza, ofensa o presión por internet mostró un 7,8% en 5°, 11,4% de 6° a 9° y 11,0% en 10° y 11° en un periodo de doce meses; el 6,2% de los niños del grado 5 afirman haber pertenecido alguna vez a alguna pandilla,

el 11,1% en los grados 6° a 9° y un 9,5% los estudiantes de los grados 10° y 11°. De esto se puede deducir que las problemáticas de agresión física y verbal en el ámbito escolar, se hacen mucho más evidentes sobre los grados 5 y 6.

En cuanto al ambiente de aula se encontró que las situaciones que más lo afectan son la indisciplina en más de un 80%, la agresión verbal en un 50% aproximadamente siendo mayor de 6° a 11°, los chismes en más de un 36%, siendo mayor en el grado 5° con un 84,5%.

Las agresiones físicas presentan un porcentaje muy diferenciado ya que en el grado 5° se presenta en un 42,7%, en los grados 6° a 9° en un 35,6% y en los grados 10° y 11° un 19,1%, los robos se encuentran en un promedio del 32%, el ausentismo escolar por miedo a ser atacado por alguien presenta un 3,2% para el grado 5°, un 3,3% para los grados 6° a 9° y un 2,8% para los grados 10° a 11°. En cuanto al ambiente agradable y de sana convivencia en el salón para el grado 5° se encuentra en un 58,8%, para los grados 6° a 9° un 62,0% y para los grados 10° y 11° un 82,1%.

Estos datos muestran que en cuanto al ambiente de aula hay un cambio gradual en el avance de cada nivel de escolaridad que puede estar relacionado con factores como los intereses personales, la aceptación en un grupo de amigos, intereses en común con los otros, etc.

En la encuesta realizada por la Secretaría de Educación de Bogotá sobre clima escolar y victimización (2013), se hace referencia a “las conductas que agreden emocional o físicamente a las personas y que pueden originarse en reacciones incontroladas o actos intencionados”. Entre estas conductas incluyen las agresiones verbales, las agresiones físicas, el acoso escolar, el acoso sexual, los hurtos y los atracos y vandalismo contra bienes de compañeros. La encuesta muestra más de un 15% para el bullying, acoso sexual en un 18% para las mujeres, 39% en hurto, venta

de droga al interior de la institución en un 20% para el 30% de los colegios encuestados, un 29,3% de consumos de droga en las aulas, un 30% de consumo de droga en la institución, un 13% de estudiantes han participado en pandillas, 38% de ataque de pandillas dentro de la institución. 35,2% de consumo de alcohol. (p.31-48)

Los índices que muestran los estudios anteriores y que fundamentan los planteamientos de Chaux (2003) sobre la situación de violencia en Colombia, se enmarcan en experiencias que a diario los docentes viven en la jornada escolar y que han venido haciéndose más complejas en los últimos años. El ambiente escolar y el ambiente de aula se ven afectados por todos estos factores que moldean la violencia, como es el caso presentado en la Institución Educativa Distrital Juan Evangelista Gómez ubicada en la Localidad Cuarta de San Cristóbal en la Ciudad de Bogotá, en donde las problemáticas que se pueden evidenciar son: la venta y el consumo de droga, el porte y tráfico de armas blancas, agresión física y verbal, el hostigamiento, el rechazo, la amenaza, el ausentismo por miedo a la amenaza, el robo, el chisme, entre otras. Una de las problemáticas institucionales que se considera relevante, en los diferentes grados, pero especialmente en la primaria, es la agresión física y verbal en la que se manifiestan emociones no reguladas tanto en el agresor, como en el agredido.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera la escuela como espacio en el que se debe propender por el *desarrollo de la autorregulación de emociones propias y del reconocimiento de las emociones del otro, dentro de la promoción de habilidades socio-emocionales* mediante la implementación de acciones pedagógicas orientadas a la gestión adecuada de las emociones que se manifiestan en las situaciones de agresión. Y refiero el término adecuada, a que debe ir en relación estrecha con emociones como la empatía y la compasión. La convivencia en las instituciones educativas debe ser transformada para mejorar, no solo el ambiente de aula, sino

también la calidad de vida de toda la comunidad educativa, es decir, debe ser una intervención dirigida a padres, maestros y estudiantes.

Mediante el desarrollo de las habilidades para el reconocimiento de emociones propias y ajenas y de la compasión y la empatía, se promueven comportamientos prosociales en el aula y no solo le da la capacidad de solucionar sus problemas interpersonales, de reducir la agresión en determinadas situaciones, de ser un mejor ciudadano, de mejorar su nivel académico sino que aumenta la capacidad para hacer frente a la frustración y al aislamiento social, reducen la posibilidad futura de participar en la delincuencia, de caer en el consumo de drogas o en el suicidio y de cometer actos delictivos en su entorno familiar, escolar y barrial.

1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, nos preguntamos, entonces ¿Cuáles son las emociones no gestionadas que padres, estudiantes y maestros de la básica primaria reconocen en situaciones de agresión escolar, en la Institución Educativa Distrital Juan Evangelista Gómez?

Para lograr dar respuesta a ésta pregunta, podemos iniciar por indagar sobre:

1. ¿Qué emociones conocen y reconocen los estudiantes, padres y maestros de la institución escolar?
2. ¿Qué situaciones de agresión son las más comunes en la institución?
3. ¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en las situaciones de agresión en el agresor, en el agredido y en el testigo?
4. ¿Qué emociones serian pertinentes intervenir en las situaciones de agresión que se presentan en la escuela?

1.3 OBJETIVO GENERAL

El objetivo con el que partimos esta investigación consiste en:

Comprender las emociones no gestionadas que estudiantes, padres y maestros de la básica primaria reconocen en situaciones de agresión escolar, en la Institución Educativa Distrital Juan Evangelista Gómez.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para poder cumplir el objetivo, debemos iniciar por:

1. Indagar las ideas que tienen los estudiantes, los padres y los maestros sobre las emociones.
2. Identificar situaciones de agresión que se presentan cotidianamente en la institución escolar.
3. Interpretar las emociones no reguladas en el agredido, en el agresor y en los testigos en las situaciones de agresión dentro y fuera del aula.
4. Definir las emociones en las que se debe intervenir pedagógicamente para reducir la agresión en la Institución escolar.
5. Proponer alternativas pedagógicas institucionales para favorecer la regulación de las emociones que se manifiestan en situaciones de agresión escolar.

2. JUSTIFICACIÓN

Una de las mayores problemáticas a nivel local que se evidencia en la Institución Educativa Juan Evangelista Gómez, es la presentada en la población juvenil por los altos índices de agresión como consecuencia del consumo de droga, tráfico de armas, delincuencia, situaciones de agresión entre otras. Para intervenir en la prevención temprana de estas problemáticas es necesario remitirnos al abordaje que los niños hacen de sus situaciones de agresión en la institución desde la emoción. Para se hizo necesario explorar las miradas desde ellos mismos, desde los padres y desde los maestros a partir de sus sentimientos y experiencias que estructuran su conocimiento social.

Para lograr este tipo de exploraciones, es necesario recurrir a la conversación de un grupo representativo de la comunidad formado por estudiantes, padres y docentes para elaborar un constructo sobre las emociones que pueden ser intervenidas en programas de educación sobre la regulación de emociones en situaciones de agresión escolar y de igual manera encontrar conceptos y perspectivas desde éstas tres miradas para el planteamiento de nuevas propuesta pedagógicas en el contexto educativo.

La orientación cualitativa mediante el grupo de discusión y de la foto- elicitación como recurso para taller, permiten cumplir con el objetivo general planteado para esta investigación que consiste en comprender las emociones no gestionadas que estudiantes, padres y maestros de la básica primaria reconocen en situaciones de agresión escolar en la Institución Juan Evangelista Gómez, logrando la adquisición de nuevo conocimiento social que servirán de aporte a propuestas pedagógicas ya abrirán puertas e interrogantes para muchas otras investigaciones.

3. ESTADO DEL ARTE.

Establecida la temática a investigar que corresponde a una problemática social en las instituciones educativas en Bogotá, es necesario realizar una revisión de lo que, según Absalón Jimenez (2006)) refiere como *“lo que se ha dicho y como se ha dicho en torno al problema de investigación”*(p.32). Es pertinente por tanto, conocer las investigaciones que otros han hecho sobre la misma problemática, para poder conocer en ellas aspectos como: enunciados, perspectivas, abordajes, percepciones, paradigmas, metodología y hasta las conclusiones y prospectivas a las que han llegado en cada una de ellas.

En los estados del arte se deben contemplar dos revisiones importantes: por un lado marcos teóricos y por el otro las revisiones documentales:

“Los marcos teóricos están dirigidos a establecer los modelos explicativos que pueden ser utilizados para analizar y, eventualmente, intervenir en los problemas investigados. La revisión documental es parte consustancial de los estados del arte, que obliga no sólo a desarrollar rastreos de textos editados, sino también de experiencias investigativas previas, en ocasiones no publicadas, que con diversas metodologías y aparatos conceptuales han abordado nuestro objeto de estudio o tema investigativo”. (Jimenez, 2006, p. 32)

Dentro de cualquier investigación cualitativa de corte etnográfico, el estado del arte juega un papel importante, ya que la interpretación y el estudio de la cultura de la población en la que se presenta la problemática a investigar, requiere del rastreo de información pertinente e implica el desarrollo de tres procesos fundamentales: la contextualización, la clasificación y la

categorización para conocer el aporte que brindan, desde el estudio socio cultural, cada una de las investigaciones consultadas.

La revisión tanto de los marcos teóricos como la documentación correspondientes a las investigaciones relacionadas con la problemática a investigar, da soporte para explorar lo no explorado y da nuevas herramientas para lo metodológico y lo conceptual en la búsqueda de nuevas interpretaciones y percepciones de una realidad socio cultural que pueda ser intervenida para alcanzar un conocimiento social y aportar a un futuro posible.

Jiménez (2006) retoma de Calvo y Castro un aporte importante en cuanto a los cuestionamientos a las investigaciones. Para esto propone responder las siguientes preguntas en la lectura de cada una de ellas, con el propósito de obtener marcos de referencia para iniciar la investigación planteada:

1. ¿Qué problemas se han investigado?
2. ¿Cómo se habían definido esos problemas?
3. ¿Qué evidencias empíricas y metodológicas se habían utilizado?
4. ¿Cuál es el producto de las investigaciones?

La sistematización del presente estado de arte está integrada por artículos de investigaciones de revistas indexadas y tesis de investigación a nivel internacional, de Latinoamérica y en Colombia rastreadas desde el 2003 hasta el 2014. Para su elaboración, se tuvo en cuenta el autor, el año de publicación, el tipo de documento, el título de la investigación, la categoría conceptual establecida para la presente investigación, el resumen y la descripción del problema, la metodología y los resultados y conclusiones de la investigación.

Durante el rastreo de las investigaciones realizadas, se encontró mucha información sobre el tema de interés para el presente trabajo, sin embargo, las más destacadas fueron clasificadas según las categorías conceptuales y seleccionadas según la pregunta de investigación.

La razón que fundamenta la clasificación de las investigaciones por categorías es el entramado con el que sus aportes puedan estructurarse en el análisis del contenido. Los temas de éstas categorías son: agresión y emociones. Para la investigación se pretende dar cuenta sobre las emociones no gestionadas en situaciones de agresión escolar, que permiten pensar en la implementación de una propuesta pedagógica de intervención.

Como se dijo anteriormente, el rastreo de información pertinente implica el desarrollo de tres procesos fundamentales: la contextualización, la clasificación y la categorización y para esta investigación, el rastreo se enmarcó así:

1. Categorización conceptual: agresión y emociones
2. Clasificación: investigaciones internacionales, latinoamericanas y colombianas.
3. Contextualización: en la escuela y en la básica primaria.

Debido a que el tema es muy específico y no hay muchas investigaciones al respecto para la categoría de agresión escolar en la básica primaria, se consultan unas muy significativas sobre agresión en el contexto escolar en general. Igualmente, la mayoría de las investigaciones sobre emociones en la básica primaria se encuentran a nivel internacional y de Latinoamérica, ya que el interés por abordar ésta problemática es relativamente reciente.

Con respecto a la categoría de agresión escolar, Alexander Wettstein (2012) de Suiza, en su trabajo de investigación basado en un sistema de observación para el análisis del comportamiento agresivo en el contexto escolar, encuentra que además de las valoraciones bajas que hacen los maestros sobre los comportamientos agresivos de sus estudiantes, estas difieren de

la versión dada por los psicólogos que asisten al aula. Se planteó como objetivo, mejorar esta percepción en el profesor de modo que sea útil y objetiva para el diagnóstico de los comportamientos agresivos de sus estudiantes. En su investigación demostró que después de un entrenamiento, los profesores aumentan la objetividad de la observación y reportan un diagnóstico más acertado sobre los comportamientos agresivos de sus estudiantes.

En Chile, en el año 2008 se publicó la investigación de Patricia Cid H., Alejandro Díaz M. y María Victoria, en su investigación titulada “Agresión Y Violencia En La Escuela Como Factor De Riesgo Del Aprendizaje Escolar”, muestran que la agresión escolar presenta factores de riesgo agrupados en tres ámbitos: personales, familiares y del ambiente escolar. Dentro del ámbito personal está la condición física, el temperamento difícil, impulsividad, hiperactividad, condiciones psiquiátricas, historias de agresión, actitudes y creencias; en el ámbito familiar se encuentra la falta de acompañamiento, abuso, negligencia, ambiente violento, paternidad inefectiva, pobre apego, conflicto marital; en el ámbito escolar están los pares antisociales, bajo compromiso y fracaso académico, escuelas grandes, presencia de pandillas, aislamiento social, rechazo de pares, intimidación (bullynig); y en el ámbito societario/ambiental se encuentra la pobreza, desorganización del vecindario, violencia en el entorno, acceso a las armas, prejuicios, expectativas de rol de género, normas culturales. Los autores consideran que todos los miembros de la institución tienen el compromiso de buscar soluciones al conflicto escolar.

A nivel nacional, se han realizado muchos trabajos de investigación sobre la agresión escolar. Camilo Andrés Ramírez López y William Orlando Arcila Rodríguez (2013) en su construcción del estado de arte sobre la violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar, revisaron 34 documentos en los que se observa que la mayoría de trabajos se centran en los escolares. Las problemáticas que se han abordado son agresividad, acoso escolar, conducta pro

social, auto eficacia, empatía, entre otros. Sus principales propósitos son describir y comprender las diferentes interacciones conflictivas, acoso entre iguales o por pandillas, maltrato familiar y agresión dentro del aula. Una de las problemáticas que se evidencia en estas investigaciones y programas de intervención es el interés por la descripción del fenómeno y en acciones de intervención más que en la *comprensión* de las diferentes fuerzas que hacen posible la instauración de la agresividad y de la violencia en el escenario escolar y de acciones encaminadas al desarrollo de habilidades para la paz y la no violencia. Se ha dejado de lado la comprensión de los ethos de fondo que movilizan dichas acciones violentas y agresivas, ya que estos problemas se han vuelto tan comunes que hacen parte de la cultura escolar pasando a un segundo plano de poca atención. Sin embargo, se han encaminado investigaciones con nuevas rutas y estrategias para abordar dicha problemática.

Se rastrearon dos trabajos recientes sobre las representaciones mentales y los tipos de agresión escolar. Yuly Fang Alandette y Olga Lucía Hoyos (2009) de Cartagena, en su trabajo sobre las representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares, encuentran que dentro de las percepciones de las formas de agresión, es claro que los niños muestran reconocer las situaciones de agresión física, verbal y de exclusión a partir de los ocho años de edad y parece tener concordancia con la aparición misma de estas formas de violencia, lo que confirma que los niños aprenden según su contexto y manifiestan estos comportamientos en su etapa socialización en la escuela. Uno de los resultados que sobresale en la investigación es que los niños entre 8 y 11 años identifican situaciones presentadas en láminas como una forma de agresión y ven que el agente causal de las dos formas de agresión verbal y física, es la víctima. Enrique Chaux (2003) realiza una investigación bibliográfica sobre el ciclo de la violencia y encuentra que en estudios realizados en muchos países del mundo, la violencia que manifiestan

los niños en su comportamiento está relacionada de manera proporcional con el nivel de violencia que viven en sus contextos ya que la observan, la aprenden y la reproducen en la relación con los otros. A esto Chaux llamó ciclo de la violencia. Se exploran dos clases de agresión, la reactiva y la instrumental para encontrar sus orígenes. Estas dos clases de agresión tienen manejo de emociones muy diferentes. Mientras en la agresión reactiva prevalece la dificultad para regular emociones en especial la rabia, la instrumental se caracteriza por la ausencia de empatía, culpa y compasión por el agredido.

Por otro lado, en cuanto al origen de estas dos clases de agresión, Chaux encuentra en las investigaciones que la reactiva está relacionada con la suposición de que el otro le va a hacer daño, y estará siempre a la defensiva (el miedo), mientras que la agresión instrumental tiene que ver con el uso de la agresión para conseguir lo que se quiere. Igualmente, el autor encuentra en estudios realizados en Montreal, que a futuro la agresión reactiva se manifiesta en las agresiones de pareja, mientras que la instrumental en pandilla y delincuencia. El autor propone hacer intervención en el ciclo de la violencia, desde la escuela, y está convencido de que si se crean ambientes en los que se muestre al niño mejor acompañamiento en su desarrollo socio afectivo y emocional, en especial de la empatía y la compasión, se reducirá el nivel de agresión reactiva e instrumental. El autor propone la organización de grupos de trabajo cooperativo, como estrategia en la prevención de agresión instrumental, en la forma como lo realizaron en Montreal, en cuyo caso se alcanzaron logros en un grupo de estudiantes de comportamiento agresivo.

Otra revisión bibliográfica a nivel nacional, es la realizada por Juanita Henao Escobar (2005) de la Universidad Javeriana, quien en su investigación sobre “La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención”, refiere a la violencia como un fenómeno generalizado en Colombia, en el que se debe realizar intervención temprana

desde la primera infancia, en la adolescencia y en la juventud. Muestra investigaciones de las formas de violencia doméstica y social, la forma como la violencia doméstica es manifestada intergeneracionalmente a nivel social, reflejadas en la delincuencia. También muestra estudios en donde niños de seis años que han sido violentados físicamente presentan en la adolescencia problemáticas como deserción escolar, actividad sexual precoz y consumo de alcohol y droga, y mucho más en los casos no intervenidos. La autora encuentra en investigaciones que la sensibilidad a la gratificación social, empatía, la prosocialidad y las habilidades para resolver problemas, disminuyen el riesgo del desarrollo de comportamientos agresivos.

Por otro lado, la relación entre los cuidadores y el niño es de vital importancia, porque desde allí se pueden estar alimentando comportamientos violentos que se manifiestan en problemas sociales en la adolescencia. Dentro de los factores de riesgo encontrados en las investigaciones, la autora aborda varios aspectos: el individual, el familiar, el social y la influencia de los medios de comunicación. Los problemas de tipo neurocognitivo como la impulsividad, la hiperactividad, el déficit de atención y bajos niveles de inteligencia heredados y que se asocian con los comportamientos agresivos. También porque se presenta una baja capacidad para reflexionar sobre las consecuencias de sus comportamientos. Otro factor de riesgo asociado a la violencia son los conflictos presentados en las familias y el nivel socioeconómico que aumenta la vulnerabilidad. Desde las prácticas de crianza, la disciplina errática y la negligencia de padres o cuidadores, al igual que la respuesta que se dan a los niños sobre la regulación emocional, se consideran factores fundamentales en el comportamiento violento de los niños. De igual modo, el ambiente social que tiene que ver con las condiciones socioeconómicas y la calidad de los vecinos. Por último, la influencia de la televisión en la que los niños, además de la imitación, aprenden a aceptar la violencia como parte de las relaciones interpersonales.

Con respecto a los programas de intervención, la autora analiza tres modalidades, los programas dirigidos a niños en donde ve mejores resultados cuando los niños están más pequeños; los dirigidos a padres, pero enfocados a las prácticas de crianza, de aquí se han obtenido muy buenos resultados en cuanto a la reducción de comportamientos disruptivos de niños con problemas de agresión, pero no muy buenos en familias con bajo nivel académico, bajos recursos económicos y altos niveles de violencia.

En cuanto a los programas dirigidos a maestros, para el manejo de la ira y el estrés, mediante la implementación de programas de desarrollo de habilidades para los niños en el currículo, no parecen tener ninguna influencia en la delincuencia juvenil. La autora analiza un programa multimodal, dirigidos a maestros, padres y niños, desarrollado para preescolar y primaria en Medellín que ha dado buenos resultados y sin embargo, para los casos de deserción que ha sido del 91% de los más violentos, no presentan un cambio significativo. Los programas que mejores resultados obtienen, según la autora, son aquellos multimodales ejecutados a largo plazo para medir el impacto en el comportamiento. Finalmente, los autores Domitrovich y Greenberg a los que se refiere la autora, invitan a identificar las necesidades del contexto y a sistematizar las experiencias en este campo, ya que en Colombia no hay experiencia acumulada en cuanto a la prevención de la violencia.

Se rastrearon dos propuestas de intervención para prevenir y disminuir la agresión escolar y se evaluó el impacto de cada una de ellas en las instituciones. Ángela Patricia Barahona Rodríguez ; director (a) Omar Fernando Ramírez Pérez (2012) en su trabajo “Diseño de un producto que permita el autocontrol y reconocimiento de emociones, con el fin de disminuir la agresión escolar”, cuya propuesta parte del reconocimiento del problema en la interacción social de los escolares y está enmarcado en tres pilares: el fortalecimiento de la autoestima,

consolidación de una red de apoyo y el reconocimiento de emociones, permitiendo la apropiación de valores como la igualdad, tolerancia y respeto, para generar disminución en los índices de agresión escolar.

Gallego Henao, Adriana María (2011), en su trabajo “La agresividad infantil”, afirma que la agresión hace parte de las relaciones interpersonales en el escenario escolar y tiene su origen en el núcleo familiar y por tanto es muy importante y necesaria la articulación familia-escuela, mediante vínculos de colaboración, apoyo y ayuda, pero sobretodo una comunicación constante y asertiva. La intervención de los maestros también se considera fundamental y ha sido uno de los aspectos no incluidos dentro de la formación de los estudiantes.

Con respecto a la categoría de emociones, de las anteriores investigaciones, Ángela Patricia Barahona Rodríguez; director (a) Omar Fernando Ramírez Pérez (2012) infieren sobre la importancia del reconocimiento de las emociones para la apropiación de valores como la igualdad, la tolerancia y el respeto y también en la disminución de los índices de agresión en la escuela. También, Yuly Fang Alandette y Olga Lucía Hoyos (2009) encontraron en su trabajo de representaciones mentales de los tipos de agresión escolar, que dentro de las percepciones emocionales en el agresor, las que se presentan en mayor proporción son la felicidad, mas en la verbal que en la física y la rabia, mas en la física que en la verbal, mientras que para la víctima se identificaron la tristeza, el malestar y el miedo en la agresión física y verbal, y muy bajo el porcentaje de la rabia. Para la exclusión, la emoción de tristeza es la que presenta mayor relevancia en la victima. Dentro de las estrategias de solución a las que acuden los niños, tiene prevalencia el buscar a un adulto, aunque disminuye hacia los once años; estos adultos están representados en los padres, el maestro o el director de la escuela.

En ésta categoría de emociones se encuentran países que han mostrado bastante interés, y han aportado mucho conocimiento al tema. Es así que en países como España, Argentina, Chile y Costa Rica se rastrearon trabajos de investigación. Se encuentran trabajos dirigidos a la formación del profesorado como una cuestión fundamental y de vital importancia para el logro de objetivos respecto al tema a nivel escolar. Autores como Pérez-Escoda, Núria; Filella Guiu, Gemma; Soldevila, Anna; Fondevila, Anna (2013) y Ana María Macazaga López, Ángela Vaquero Barba, Sonia Gómez Díez (2013) a nivel internacional, que refieren la importancia de la capacitación para la formación del profesorado, ya que en los resultados que arrojan se ha logrado el desarrollo en conciencia emocional, pensamiento regulador y conducta o respuesta resolutoria. Los maestros que participaron en uno de éstos trabajos, adquirieron una mejor habilidad en el reconocimiento de emociones y una adquisición de vocabulario preciso y pertinente. Esto demuestra que si se pretende implementar un programa de educación emocional a nivel escolar, el profesorado debe participar como agente activo durante el proceso, para alcanzar mejoras significativas en el desarrollo de competencias emocionales en la institución escolar a nivel de la básica primaria pues es de gran importancia para el ambiente de aula el bienestar emocional del docente, debido a la carga emocional que genera la jornada laboral, es pertinente aprender a conocer, reconocer, aceptar y regular las emociones que emergen en el día a día.

Con respecto a la capacitación de los maestros en programas de la categoría de emociones, Calderón Rodríguez, Mónica; González Mora, Gabriela; Salazar Segnini, Patricia; Washburn Madrigal, Stephanie (2014) de Costa Rica, muestran el papel del docente ante las emociones de niños y niñas, ya que en su quehacer diario no solo debe conocer la temática, sino que debe contar con habilidades, estrategias y recursos para reconocer las emociones de sus

estudiantes, además identifican que una de las falencias es la falta de conocimiento de la temática y de estrategias aplicables a las emociones que manifiestan sus estudiantes en el aula de clases.

En el rastreo se encontraron cinco experiencias investigativas para el reconocimiento de emociones, desarrollo de la conciencia y la regulación emocional en la básica primaria, mediante la implementación del tema en el currículo como la propuesta de José Sánchez Santamaría (2011), quien afirma que la educación de emociones debe ser una competencia más y debe incluirse en un conjunto de saberes que todo alumno tiene que haber desarrollado al finalizar la etapa educativa; las de Mireia Abarca Castillo (2007) y Anna Soldevila, Gemma Filella, Ramona Ribes y M. Jesús Agulló (2014), también son de España. La primera es una crítica de lo insuficiente que resulta incluir el desarrollo de habilidades emocionales en el currículo por dos razones: una de ellas es la falta de secuenciación y la otra es la falta de capacitación de los maestros. La segunda investigación con la que difieren en un tiempo de siete años, es el diseño del programa con una secuenciación temática, para la regulación de emociones realizado por los maestros capacitados.

Pérez-Escoda, Núria; Filella Guiu, Gemma; Soldevila, Anna; Fondevila, Anna (2013) y Ana María Macazaga López, Ángela Vaquero Barba, Sonia Gómez Díez (2013) y Calderón Rodríguez, Mónica; González Mora, Gabriela; Salazar Segnini, Patricia; Washburn Madrigal, Stephanie (2014) han diseñado programas de formación en educación emocional dirigido a maestros a partir de la capacitación y desarrollo de talleres para el manejo del cuerpo, que han mostrado resultados muy positivos en cuanto a tres aspectos: reconocimiento y auto reconocimiento de emociones, conciencia emocional, pensamiento regulador y conducta o respuesta resolutoria. Los maestros que participaron adquirieron una mejor habilidad en el reconocimiento de emociones, adquisición de vocabulario preciso y pertinente y una mejora

significativa en el ambiente de aula, ya que debido a la carga emocional que genera la jornada laboral, es pertinente aprender a conocer, reconocer, aceptar y regular las emociones que emergen en el día a día. Esto demuestra que si se pretende implementar un programa de educación emocional a nivel escolar, el profesorado debe participar como agente activo durante el proceso, para alcanzar mejoras significativas en el desarrollo de competencias emocionales en la institución escolar.

En España y en Santiago de Chile, se han desarrollado programas para el aprendizaje, el reconocimiento y el desarrollo de habilidades emocionales dirigidos a los estudiantes de primaria; es el caso de los realizados por Cruz Colmenero, Verónica; Caballero García, Presentación; Ruiz Tendero, Germán (2013), Sáez de Ocáriz, Unai; Lavega, Pere; Mateu, Mercé; Rovira, Glòria (2014), Celdran Banos, Javier; Ferrandiz Garcia, Carmen (2012) de España, y Christian Berger*, Neva Milicic, Lidia Alca lay y Alejandra Torretti (2014) de Santiago de Chile. En las tres primeras se trabajó la expresión y el reconocimiento de emociones positivas y negativas, propias y ajenas haciendo uso de instrumentos como la expresión motriz en la educación física, talleres de fotos, videos y mediante la dramatización en estudiantes de primaria.

Esta última resultó ser muy efectiva para el objetivo propuesto, lo que les sirvió para considerar la dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Sin embargo se hace mucho más certera la experiencia cuando se relaciona con el contexto. En el día a día aparecen otras variables como son el tono de voz y el lenguaje corporal. Un aporte fundamental de estas investigaciones es que "*una alta destreza para reconocer emociones a través de rostros no implica una alta capacidad para interpretar las emociones que suscita un contexto determinado o viceversa*" Celdran y Ferrandiz (2012); por tanto, para trabajar en el tema de emociones, se propone hacerlo separando las habilidades de *reconocer e interpretar*. La

efectividad de este programa demuestra que las actividades de reconocimiento de emociones enmarcadas en estas dos habilidades desarrollan en los estudiantes la habilidad para reconocer emociones a través de situaciones del contexto.

Christian Berger*, Neva Milicic, Lidia Alcalá y Alejandra Torretti (2014) de Santiago de Chile, muestran en su investigación que a través de la implementación de este programa, que el desarrollo cognitivo asociado al logro académico y el desarrollo socioemocional, son indisolubles, pretendiendo además mostrar que el primero depende del segundo, ya que a partir del bienestar emocional individual y social se logran alcanzar mejores niveles académicos. Con la implementación del programa, los autores resaltan la importancia de que los establecimientos educativos deben prevenir problemas y promover el bienestar de los estudiantes, haciendo de la experiencia escolar un espacio de seguridad, aceptación y de apego escolar, y para ello, los maestros deben conocer con profundidad a sus estudiantes para crear vínculos en el ámbito socioemocional. Los autores, además de mostrar el impacto positivo del programa sobre el nivel académico hacen la invitación a las políticas públicas, a la capacitación del profesorado en todos los niveles, para la implementación de las dinámicas interpersonales en el aula. Sin embargo, este programa no contempla la participación de los padres y cuidadores que también hacen parte fundamental en el proceso.

En Colombia se encontraron dos trabajos fundamentados en propuestas para el desarrollo de estrategias en el aula de clases para el maestro. Laura Beatriz Oros, Vanesa Manucci y María Cristina Richaud-de Minzi (2011) ofrecen algunos lineamientos metodológicos para el diseño de las estrategias e instrumentos para el trabajo de aula, que implica capacitación a padres y estudiantes. Rincón Figueroa, Miryam Patricia (2014) proponen la implementación de Relatos artísticos de mundos emocionales mediante la creación de un escenario para expresar, expresarse

y restaurar vínculos afectivos desde la escuela, ya que la expresión artística, la creación plástica, el texto lírico, la puesta en escena es la propuesta de ésta investigación, en donde éstas formas de expresión son una manera de describir el mundo emocional de situaciones significativas; son una forma de comunicación que ayuda a restaurar sentimientos y vínculos afectivos.

En esta revisión bibliográfica sobre agresión y emociones enmarcadas y orientadas, específicamente, en su manifestación y reconocimiento en situaciones en la escuela, se encontraron más de 20 investigaciones a nivel internacional, latinoamericana y nacional. Sin embargo, como han salido recientemente muchas investigaciones sobre el tema, se centro la revisión en trabajos de posgrado y limitada hacia las realizadas a nivel escolar en la básica primaria. De ésta manera, para la categoría de agresión se encontraron siete investigaciones: 1 a nivel internacional, 1 a nivel de Latinoamérica y 6 a nivel nacional. En la categoría de emoción se encontraron 12 investigaciones: 8 a nivel internacional, 2 en Latinoamérica y 2 en Colombia. Dentro de las temáticas abordadas correspondientes a las categorías de análisis se encuentran programas de prevención de la agresión en la escuela, programa de habilidades sociales para la prevención de comportamientos disruptivos, trabajos de intervención en emociones dirigidos a niños y maestros, propuestas para el aprendizaje socioemocional y competencias emocionales en escuelas y de prevención temprana dirigidos a niños de primaria y a los maestros de escuelas públicas.

El objetivo de la selección de estos documentos, fue el de encontrar información valiosa y específica sobre los hallazgos de las emociones que se manifiestan en situaciones de agresión en niños de primaria y sobre los programas dirigidos a niños y a maestros en habilidades sociales y educación emocional, que han tenido impacto como resultado de su intervención. Se han evaluado programas de intervención dirigidos a niños de la básica primaria, los jóvenes de la

secundaria, maestros y padres, en donde algunos presentan recomendaciones y aportes de los resultados encontrados y de los procesos, en temas las temáticas descritas anteriormente.

También se encontraron programas muy interesantes de mediación, como los de educación física, la dramatización y la expresión artística que se han desarrollado sobre los mismos objetivos de desarrollo emocional para la prevención. A continuación se registra en la Tabla No. 1 las investigaciones más importantes halladas para las dos categorías establecidas:

CATEGORÍA CONCEPTUAL	INTERNACIONALES	LATINOAMERICANAS	COLOMBIANAS
AGRESION	Alexander Wettstein 2012 El sistema de observación BASYS para el análisis del comportamiento agresivo en el contexto escolar	Patricia Cid H., Alejandro Díaz M., Maria Victoria Pérez, Matilde Torruella P., y Milady Valderrama A. 2008. Agresión Y Violencia En La Escuela Como Factor De Riesgo Del Aprendizaje Escolar.	Camilo Andrés Ramírez-López, William Orlando Arcila-Rodríguez 2013. Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. Ángela Patricia Barahona Rodriguez ; director (a) Omar Fernando Ramírez Pérez. 2012. Diseño de un producto que permita el autocontrol y reconocimiento de emociones, con el fin de disminuir la agresión escolar. Gallego Henao, Adriana María. 2011. La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. Yuly Fang Alandette y Olga Lucía Hoyos. 2009. Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares. Juanita Henao Escobar. 2005. La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. Enrique chaux. 2003. Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia.
EMOCIONES	Pérez-Escoda, Núria; Filella Guiu, Gemma; Soldevila, Anna; Fondevila, Anna. 2013. Evaluación De Un Programa De Educación Emocional Para Profesorado De Primaria. Ana María Macazaga López, Ángela Vaquero Barba, Sonia Gómez Diez. 2013. El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. Anna Soldevila, Gemma Filella, Ramona Ribes y M. Jesús Agulló. 2014. Una propuesta de contenidos para desarrollar la Conciencia y la Regulación emocional en la Educación Primaria. Cruz Colmenero, Verónica; Caballero García, Presentación; Ruiz Tendero,	Christian Berger*, Neva Milicic, Lidia Alca lay y Alejandra Torretti. 2014. Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. Calderón Rodríguez, Mónica; González Mora, Gabriela; Salazar Segnini, Patricia; Washburn Madrigal, Stephanie. 2014. El Papel Docente Ante Las Emociones De Niñas Y Niños De Tercer Grado.	Laura Beatriz Oros, Vanesa Manucci, María Cristina Richaud-de Minzi. 2011. Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la Intervención escolar. Rincón Figueroa, Miryam Patricia. 2014. Relatos artísticos de mundos emocionales un escenario para expresar, expresarse y restaurar vínculos afectivos desde la escuela.

	<p>Germán. 2013. La Dramatización Como recurso Didáctico Para El Desarrollo Emocional. Un Estudio En La Etapa De Educación Primaria.</p> <p>Celdran Banos, Javier; Ferrandiz García, Carmen. 2012. Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: eficacia de un programa educativo para reconocer emociones.</p> <p>Mireia Abarca Castillo. 2007. Educación emocional en la Educación Primaria Currículo y Práctica.</p> <p>José Sánchez Santamaría. 2011. La Competencia Emocional En La Escuela. Una Propuesta De Organización Dimensional Y Criterial.</p> <p>Sáez de Ocáriz, Unai; Lavega, Pere; Mateu, Mercé; Rovira, Glòria. 2014. Emociones Positivas Y Educación De La Convivencia Escolar. Contribución De La Expresión Motriz Cooperativa.</p>		
--	--	--	--

TABLA No. 1. ESTADO DEL ARTE

Los hallazgos de estas investigaciones dan un soporte valioso para el sustento de la presente investigación en las dos categorías establecidas, en varios aspectos:

En la categoría de agresión escolar se encontró una investigación en donde se confirma que los casos identificados en riesgo están dados por múltiples factores como la herencia, el ambiente familiar y social, el ambiente escolar y se le suma a ésta la poca formación en los maestros sobre el tema en los diagnósticos de los casos que remite a orientación. Otras cuatro investigaciones demuestran que los niños aprenden los comportamientos agresivos por imitación y es a partir de los ocho años de edad, en su etapa escolar, cuando reconocen actos agresivos en los que identifican que el agente causal es la víctima. En exploraciones sobre agresión escolar los tipos más comunes en el denominado ciclo de la violencia se encuentran la agresión reactiva y la instrumental. Chaux propone la creación de ambientes en las escuelas dirigidos a los niños y basados en el desarrollo socio afectivo y emocional, en especial de la empatía y la compasión para reducir estos dos tipos de agresiones.

Estas revisiones bibliográficas confirman que al ser la violencia un fenómeno intergeneracional, es aprendida por los niños y sufrida en su adolescencia como consecuencia en las drogas y el en el pandillismo, sin embargo, las intervenciones de prevención dependen de la capacidad para reflexionar sobre las consecuencias de sus actos, y que por lo general es poca en los estratos bajos.

Dos de las investigaciones afirman que todo programa de intervención debe hacerse teniendo en cuenta factores de riesgo a nivel individual, familiar y social y desarrollarse en cuanto a la sensibilidad a la gratificación social, empatía, la prosocialidad y las habilidades para resolver problemas ya que disminuyen el riesgo del desarrollo de comportamientos agresivos.

A pesar de la controversia de si el tema de las emociones se desarrollan dentro del currículo, existen cuatro propuestas de programas de inclusión del tema en los lineamientos para el desarrollo de competencias y habilidades emocionales; algunas de ellas evalúan su poco impacto en el mejoramiento de la convivencia escolar, siendo uno de los factores influyentes la falta de capacitación del maestro.

Otras cuatro investigaciones evalúan como positivo el impacto sobre programas de reconocimiento y regulación de emociones dirigido a niños en instituciones escolares, sin embargo concluyen que aunque se ha notado cambio en el comportamiento de los grupos intervenidos, no ocurre lo mismo en los niños cuyas familias son de bajo nivel académico y de estrato social bajo.

Los cuatro programas orientados hacia el desarrollo de habilidades y competencias emocionales desde las artes y el deporte en instituciones escolares han presentado mejores resultados ya que han modificado algunas conductas agresivas de estudiantes en riesgo, sin embargo, se requiere de más tiempo para medir los cambios en la adolescencia.

Se encontraron tres investigaciones que proponen la capacitación de los maestros en los programas de intervención en la agresión escolar. Otros programas que han tenido mayor éxito dirigidos a maestros han centrado su interés en el reconocimiento de emociones propias y de sus estudiantes para mejorar el desarrollo de competencias emocionales.

Ninguna de las anteriores investigaciones contempla un programa de capacitación en padres, maestros y niños dentro de uno solo orientado a las dos categorías de agresión y emoción, sin embargo, dentro de la propuesta de varias de ellas está la de la necesidad de crear programas o proyectos que involucren los tres agentes para que se pueda hablar de un cambio

real en el comportamiento agresivo de los casos en riesgo y en un tiempo pertinente para medir la influencia en la adolescencia.

4. FUNDAMENTACION TEORICA

4.1 LAS HABILIDADES SOCIALES.

La escuela es un espacio de encuentro no solo de culturas sino de individualidades que se entremezclan en el proceso de socialización. Dada la complejidad del ser humano, en este proceso aparecen diferencias entre los individuos a las que se deben adaptar unos a otros para lograr una armónica convivencia mediante el desarrollo de habilidades sociales. Trianes, Muñoz y Jiménez (2007) muestran mucho interés con respecto a las habilidades sociales considerándolas como un área fundamental en la formación para prevenir la violencia en los contextos familiar y escolar ya que, durante la interacción social entre pares en la escuela se desarrolla una amplia gama de conductas, unas son prosociales y otras son agresivas que pueden estar asociadas a factores como el género, la personalidad, la formación desde la familia, el conocimiento social y la edad.

Dentro de las habilidades sociales que plantean estos autores están: el respeto al otro, ponerse en el punto de vista de otros, búsqueda de consenso, negociación, expresarse asertivamente, cooperar, ayudar, entre otras, como estrategias no agresivas dentro de la solución de conflictos interpersonales (pag12).

Las habilidades sociales han sido definidas por varios autores como aquellos comportamientos o conductas verbales y no verbales o pensamientos instrumentales adecuados que permiten resolver situaciones de manera eficaz y satisfactoria en situaciones sociales cuando nos relacionamos con los otros, generando ambientes aceptables para el propio sujeto y para el contexto social al que pertenece, es decir, ambientes mutuamente gratificantes. Martín Hernández, Estudita. (2000), Trianes, Muñoz y Jiménez (2007).

Según Trianes, Muñoz y Jiménez (2007), el concepto de habilidad social englobaría el de asertividad y el de competencia social englobaría el de habilidad social, de tal manera los autores definen las habilidades sociales como “Un conjunto de comportamientos interpersonales, de capacidades o destrezas sociales que son adquiridas: es el conjunto de comportamientos aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana” (pag 146). Las habilidades sociales integran los aspectos conductual, cognitivo y emocional y sus diferencias entre los individuos están dadas por factores genéticos como el carácter o temperamento del niño, que Goldsmith 2001 (referenciado por los autores) define como las diferencias individuales en actividad y emocionalidad; y por la autorregulación de la emoción, que, según Rothbert, 1989 (igualmente referenciado por los autores) es adquirida a partir del contexto. Las habilidades sociales son adquiridas en el entorno social en el que vive el individuo, como son la familia y la escuela y solo cuando le brindan compañía, reconocimientos, elogios, entre otras, que le ayudan a adaptarse a cualquier contexto. Pero en opinión de las autoras no se trata solamente de una adaptación al entorno como algo automático esto debe estar motivado por unos valores.”Como educadores deberíamos formar a nuestros alumnos para que busquen relaciones enriquecedoras y no simplemente para que sean hábiles manipulando o aprovechándose de los demás. Además, la persona competente socialmente debe ser autónoma, es decir, capaz de tomar sus propias decisiones, de forma consciente, responsable y reflexiva. Por lo tanto, debe ser prudente y plantearse si ante una determinada situación no es mejor parecer «incompetente », es decir, no adaptarse a lo que los demás esperan de ella, sino dedicarse a buscar lo que realmente es adecuado y bueno” (p. 151)

Teniendo en cuenta que para este trabajo nos interesa facilitar la relación con los otros en estudiantes de grado segundo ayudándoles a la comunicación emocional y la resolución de problemas de forma no agresiva. Es importante mencionar que existen diferentes grupos de

habilidades sociales y de acuerdo a Bárbara Powell (1988) existen unas habilidades sociales básicas y otras más complejas. Sin las primeras no podemos aprender y desarrollar las segundas.

Cada situación requerirá mostrar unas habilidades u otras, dependiendo de las características de la situación y de la dificultad de la misma. Para empezar a aprender estas habilidades tenemos que conocer primero las técnicas básicas de la comunicación eficaz y luego incorporar esas conductas socialmente deseables que son las habilidades sociales. Los primeros grupos son:

GRUPO I: Primeras habilidades sociales. Escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas, hacer un cumplido.

GRUPO II. Habilidades sociales avanzadas. Pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás. Además existen habilidades alternativas a la agresión como pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas.

4.2 LA AGRESIÓN.

Trianes, Muñoz y Jiménez (2007), ubican los conflictos interpersonales dentro de las habilidades sociales, ya que en éstos surgen las manifestaciones de la agresión como una de las problemáticas frecuentes en la infancia temprana y media. Desde aquí daremos un abordaje al tema de la agresión, más que al concepto de conflicto, ya que este último es un tema muy amplio para la presente investigación.

Antes de hacer referencia al concepto de agresión, iniciaremos por definir los términos conflicto y violencia. La Unidad de Apoyo a la Transversalidad, (2006) define el conflicto como una situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo de intereses y/o posiciones incompatibles donde las emociones y sentimientos juegan un rol importante. La violencia, por su parte, es una forma de conflicto que tiene mucha relación con la agresión y en muchas ocasiones son utilizados para las mismas situaciones, sin embargo, Carrasco y González (2006) en la revisión conceptual sobre la agresión, establecen una definición clara sobre este término. Según estos autores, la violencia hace referencia a comportamientos agresivos que sobre pasan cualquier tipo de justificación de la agresión misma que no hace parte del crimen; es decir, a comportamientos exclusivos de la especie humana, que alcanzan lo perverso, lo maligno, la destrucción de la propia humanidad.

La agresión y la agresividad, son dos términos que también guardan ciertas diferencias, ya que, según Carrasco y González (2006), éste segundo se refiere a la “disposición” de algunas personas a ser agresivas y tienden a manifestar conductas como ataque, irrespeto, ofensa o provocación a los demás de forma intencional. Los autores le dan un valor positivo a la agresividad en el momento justo de la solución pacífica de conflictos que se desembocan en situaciones de agresión, siendo este aporte una pieza fundamental para el manejo de la agresión en la escuela.

Siguiendo la definición de Enrique Chaux (2013), Barrios, Martín y Almeida (2003), Jiménez, Castillo y Cisternas (2012) y Carrasco y González (2006), la agresión es un comportamiento básico y primario del ser humano en sus niveles físico, emocional, cognitivo y social, ofensivo y de maltrato entre pares, en el que un sujeto (autor o agresor) motivado emocional o instrumentalmente va contra alguien con la intención de infringirle una lesión o daño

físico, verbal, relacional, o psicológico a otro (víctima o agredido) utilizando su propio cuerpo, un objeto externo, la palabra o los medios de comunicación.

De acuerdo a lo anterior, la agresión tiene un carácter multidimensional, depende tanto de factores biológicos como de factores culturales sociales y políticos que desde el contexto social influyen en el individuo. Para comprender y explicar la conducta agresiva se han elaborado diferentes aproximaciones teóricas según Navarro Las teorías que conceptualizan la agresión como componente innato son el *Enfoque Psicoanalítico* que postula que las personas agreden en un intento por canalizar su instinto de auto-destrucción y con el objetivo de salvaguardar sus vidas de este instinto; *La teoría Etológica*, las personas son agresivas de forma natural y tienen que aprender modos para controlar sus tendencias agresivas; *La Psicología Evolucionista*; la agresión es producto de la historia evolutiva del individuo que la ha mantenido en su repertorio conductual al constituir una solución beneficiosa para distintos problemas de origen social.

La agresión desde el punto de vista de la biología, a su vez maneja, *La Teoría de las disposiciones genéticas*, la información codificada en los genes transmite de una generación a otra la conducta agresiva. *Y la de la activación hormonal y neurotransmisores*, las diferencias de hombres y mujeres en los niveles hormonales y, también, el déficit en algunos neurotransmisores podría explicar las diferencias por género en la agresión. Disfunciones cerebrales y factores externos afectan al procesamiento de la información social, contribuyendo a una mayor elección de la respuesta agresiva ante las demandas del entorno.

De la misma manera el autor clasifica la agresión como respuesta del individuo al medio en tres teorías, a saber, *Teoría del Aprendizaje Social*, la agresión es producto de la experiencia del sujeto y de la observación de los modelos presentes en el medio social; *Teoría de los*

Guiones (Script Theory), la conducta agresiva es alimentada y mantenida por las imágenes violentas presentes en los medios de comunicación; *Teoría General de la Presión*, las personas se comportan de forma agresiva como consecuencia de las tensiones presentes en las relaciones sociales, y que tienen su origen en las características sociales, políticas y económicas de una determinada cultura. (Navarro, p. 33y37)

4.2.1 Tipología de la agresión.

Dentro de los estudios realizados sobre el tema en cuestión, se han establecidos ciertas clasificaciones de la agresión que depende de sus diferentes manifestaciones. Así, en la revisión bibliográfica realizada por Carrasco y González (2006) se refieren tres elementos fundamentales que sobresalen en las definiciones como son: el carácter intencional, las consecuencias aversivas sobre objetos y personas, y la variedad expresiva que tiene que ver con la forma de manifestación. Establecen una clasificación bastante amplia de las conductas agresivas, de la cual se tomarán y sobre pondrán, las que considero son, las más comunes en las Instituciones Educativas del Distrito:

- ***Agresión Directa o Abierta. Correspondiente a las agresiones Física y Verbal, llamada también negativa.*** Se referencian a autores como Buss (1961); Pastorelli, Barbarelli, Cermak, Rozsa y Caprara (1977); Valzelli (1983); Valzelli (1983); Lagerspetz et al. (1988); Björkqvist et al. (1992); Crick y Grotpeter (1995); Grotpeter y Crick (1996); Connor (1998); Crick et al. (1999); Crick, Casas y Nelson (2002). Esta se caracteriza por ser una confrontación entre el agresor y la víctima, mediante ataques físicos con armas o elementos corporales, palabras ofensivas y nocivas para el otro, amenaza verbal o rechazo, destrucción de la propiedad o comportamiento auto lesivo y se considera negativo porque induce emociones dañinas para el individuo a corto o largo plazo.

- ***Agresión Indirecta o Relacional. Llamada también Social.*** Se referencian autores como Galen y Underwood (1997); Buss (1961); Valzelli (1983); Lagerspetz et al. (1988); Björkqvist et al. (1992); Crick y Grotpeter (1995); Grotpeter y Crick (1996); Connor (1998); Crick et al. (1999); Crick, Casas y Nelson (2002) y se caracteriza por las conductas que hieren a otros indirectamente, a través de expresiones faciales, rumores, secretos sobre el otro para manipular las relaciones interpersonales, avergonzar en un ambiente social, alienación.
- ***Agresión Instrumental o Proactiva.*** Los autores referenciados son Feshbach (1970); Atkins, Stoff, Osborne y Brown (1993); Kassinove y Sokhodolsky (1995); Berkowitz (1996); Dodge y Coie (1987); Meloy (1988); Price y Dodge (1989); Dodge (1991); Day, Bream y Paul (1992); Pulkkinen, 1996; Dodge, Lochman, Harnish y Bates (1997); Kolko y Brown (1997); Scarpa y Raine (1997); Viatro, Gendreau, Tremblay y Oligny (1998); Raine et al. (2004). Se caracteriza porque la intención del agresor es dañar para conseguir un objetivo, ventaja o recompensa social o material. Autores como Tremblay, Gervais y Petitclerc (2008) reconocen que el agresor a menudo muestra a la víctima como merecedora de lo que pasa. Esta conducta aversiva, no mediada por la emoción está dirigida a influenciar, controlar, dominar o coaccionar a la víctima.
- ***Agresión Reactiva o inducida por el miedo o la irritabilidad.*** Los autores referenciados son Dodge y Coie (1987); Meloy (1988); Price y Dodge (1989); Dodge (1991); Day, Bream y Paul (1992); Pulkkinen, 1996; Dodge, Lochman, Harnish y Bates (1997); Kolko y Brown (1997); Scarpa y Raine (1997); Viatro, Gendreau, Tremblay y Oligny (1998); Raine et al. (2004) y Moyer (1968). Esta se refiere a reacción agresiva ante un estímulo

percibido amenazante o provocador, que genera una respuesta descontrolada originada por emociones como el miedo o la irritabilidad. Por lo general desemboca en agresiones físicas y verbales.

- **Agresión emocional.** Se referencian autores como Feshbach (1970); Atkins, Stoff, Osborne y Brown (1993); Kassirer y Sokhodolsky (1995); Berkowitz (1996); Se caracteriza porque se manifiesta, no por un estímulo externo, sino por efecto negativo del estímulo que genera ira y agresión.

4.2.2 Los roles de la agresión y el ciclo de la violencia

Durante la interacción social entre pares en la escuela se desarrolla una amplia gama de conductas, unas son prosociales y otras son agresivas que pueden estar asociadas a factores como el género, la personalidad, la formación desde la familia, el conocimiento social y la edad. Según Trianes, Muñoz y Jiménez (2007), dentro de las conductas asociadas al comportamiento agresivo, se identifican dificultades en aspectos como la reactividad emocional y la regulación emocional. Estas conductas determinan los riesgos de futuros problemas graves en el curso de su desarrollo ya que generan problemas de adaptación.

Collell, J., y Escudé, C. (2004) analizan la violencia en las escuelas identificando la agresión física, verbal y relacional entre niños y jóvenes a quienes les asignan diferentes roles, no solo como agresor (quien inicia la agresión) y víctima, sino que consideran que los demás estudiantes desempeñan otros roles por ser un fenómeno grupal, como el seguidor (toma parte activa), los partidarios (apoyan y muestran agrado), los espectadores neutrales (indiferentes), el posible defensor (no comparten la agresión, pero no saben cómo intervenir) y el defensor (no le gusta la agresión y ayuda a la víctima). A los agresores los ubica dentro de la agresión

instrumental o proactiva y en la agresión reactiva cuando la víctima responde con agresión cuando no tiene la capacidad de afrontar el problema de otra forma; al niño que es agredido y luego se vuelve agresor de otro más débil lo denominan agresor/víctima y es considerado de mayor riesgo, ya en que éste tipo de casos, el agresor víctima reúne características de la agresión reactiva e instrumental cuando obtiene algún beneficio a corto plazo por su baja autoestima y los altos niveles de ansiedad.

Este tipo de comportamientos del agresor/víctima, está relacionado con el ciclo de la violencia referido por Chauh (2003). Según éste autor, los niños que son maltratados, desarrollan comportamientos agresivos ya que genera efectos sobre el procesamiento de información social. Chauh cita a Bandura (1973) quien en sus estudios determina que cuando un niño observa a otros usar la agresión y ve que otros la apoyan y la aprueban, es probable que lo aprendan y la reproduzcan. Esta forma de aprender y de repetir en otros los comportamientos agresivos, es lo que Chauh denomina *Ciclo de la Violencia*.

4.2.3 Agresión y Emoción

Esta relación entre agresión y emoción, es abordada por Trianes, Muñoz y Jiménez (2007), quienes, como se indicó anteriormente, los comportamientos agresivos están dados por la reactividad y regulación emocional. Es así como Chauh (2003) y Collell, J., y Escudé, C. (2004), muestran en sus revisiones bibliográficas que la agresión instrumental o proactiva y la reactiva, además de tener orígenes diferentes, tienen manifestaciones emocionales diferentes. La agresión reactiva puede llevar a la agresión instrumental y tiene una manifestación de emociones diferentes de las dos.

Para Chauv (2003), mientras en la agresión reactiva prevalece la dificultad para regular emociones en especial la rabia, la instrumental se caracteriza por la ausencia de empatía, culpa y compasión por el agredido. Por otro lado, en cuanto al origen de estas dos clases de agresión, Chauv encuentra en las investigaciones que la reactiva está relacionada con la suposición de que el otro le va a hacer daño, y estará siempre a la defensiva (el miedo).

Según Collell, J., y Escudé, C. (2004), en el agresor instrumental, además de la ausencia de empatía, se presenta la dificultad de reconocer en el otro emociones como la tristeza y el miedo, las emociones dominantes son el placer y la estimulación generado por la humillación de la víctima, y si la víctima es clásica, mantendrá la culpa como parte de su baja autoestima y en sus emociones predomina el miedo y la ansiedad, Mientras que en la reactiva para Collell y Escudé, se genera más violencia, ya que la tensión que experimenta la victima lo lleva a, lo que ellos llaman, una explosión en donde la emoción dominante es la cólera.

4.3 EMOCIONES

La construcción de la teoría sobre las emociones, tiene un largo recorrido histórico que hace parte de investigaciones desde el punto de vista de las ciencias humanas, las ciencias sociales, las ciencias cognitivas y la excursión de estas por la anatomía y la fisiología del Sistema Nervioso en las ciencias naturales; esta historia se ubica desde la publicación del libro “la expresión de las emociones en los animales y en el hombre” de Charles Darwin (1872), de quien ahora se hace más referencia porque actualmente el tema ha cobrado relevancia, hasta las actuales investigaciones en las diferentes líneas de investigación de la neurociencia.

Para comenzar es fundamental tomar de la revisión bibliográfica, aspectos fundamentales como la función que han desempeñado las emociones según algunos autores, las definiciones que

de ellas se han dado y la diferencia con otro tipo de manifestaciones del pensamiento y del comportamiento humano.

Diego, Serrano, Conde y Cabello (2006), toman la definición sobre emociones de la Real Academia de la Lengua como “*alteración de ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática*” (p.111). Añaden además que éstas alteraciones intensas y momentáneas tienen signos que son de difícil detección.

Parafraseando a Humberto Maturana Romesin hace referencia al “emocionar” como la manifestación de una identidad y conciencia individual y social aprendida de nuestras madres y de los adultos que conforman la cultura en la que vivimos, de la que se aprendió a vivir el flujo emocional y define las emociones como un aprendizaje social alcanzado de la continua participación en la conversación permanente.

Lo que en la vida diaria distinguimos como emociones cuando observamos la conducta (...) son como fenómenos biológicos, configuraciones corporales dinámicas que, especificando en cada instante los cursos posibles de cambios de estados de un organismo, especifican en él, en cada instante, un dominio de acciones posibles. Nosotros, como mamíferos, y en particular nosotros como seres humanos vivimos en un continuo fluir emocional consensual que aprendemos en nuestra coexistencia en comunidad con otros animales, humanos y no humanos, desde el seno materno. (Maturana, 2003, p.138)

Redorta, Obios y Bisquerra (2006) definen la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción, generada como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.12). Esta respuesta automática de la emoción, acontece de manera independiente del conocimiento consciente, pero depende de

valoraciones automáticas o rápidas que se realizan sobre la relevancia del evento y de las capacidades para afrontarlo.

Según Darwin, citado por Fernandez, Dufey y Mourgues (2007), las emociones son señales adaptativas que transmiten los mamíferos, que permiten la coordinación de la conducta y la comunicación con otros. Estos autores también citan a Cannon y Lange, quienes en su teoría plantean que una emoción es una respuesta generada ante un estímulo, en la que se produce un cambio en el sistema biológico que da origen al estado emocional. Fernández, Dufey y Mourgues (2007) plantean las expresiones faciales de las emociones primarias, como una característica fenotípica de interacción entre los humanos que define la vida en sociedad y de adaptación al contexto.

Parafraseando a Donald Norman, citado por Martínez Freire (2000), la emoción es considerada como uno de los doce problemas de estudio para el desarrollo de las ciencias de la cognición, ya que las estructuras neuronales asociadas al origen de las emociones, también participan en los procesos de la memorización y existe mucho desprestigio por teorías que contradicen esta relación. Tal es el caso de Platón, a quien Martínez Freire (2000) retoma en su investigación sobre inteligencia y emoción, ya que aparta la psique irascible de los afectos o emociones y pone la razón sobre la emoción; igualmente se refiere a los inspiradores del movimiento romántico Jean-Jacques Rousseau y Edmund Burke del siglo XVIII quienes defendían a la libre expresión de la imaginación y a las emociones del control de la razón, y de los escritores Johann Goethe y Friedrich Schiller para quienes tanto la imaginación como la emoción prevalecen sobre la razón.

Actualmente, los psicólogos y neurocientíficos establecen una estrecha relación entre la inteligencia y la emoción, lo que han denominado inteligencia emocional. Martínez Freire (2000) trenza una serie de conceptos entorno al término inteligencia, del que se deriva la importancia de las emociones en el pensamiento y la acción humanas. El autor inicia retomando a Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples. Según el autor, “la competencia cognitiva de los seres humanos es un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales denominadas inteligencias, (...) éstas son: lógico-matemática, lingüística, musical, cinético-corporal, espacial, interpersonal e intrapersonal” (p.59). Estas dos últimas hacen parte de la inteligencia social ya que la primera hace referencia a la habilidad para relacionarse con otros, y la segunda corresponde a la habilidad para conocerse y controlarse.

Como la idea es buscar la relación de estas investigaciones con la teoría sobre las emociones, continuamos con lo que el autor plantea, resaltando el aporte que se cita aquí de los psicólogos Salovey y Mayer, quienes hacen referencia al control y distinción de las emociones propias o ajenas para guiar el propio pensamiento y acciones: “las tareas de nuestras vidas están cargadas de información afectiva que debe ser procesada de acuerdo con las habilidades que se han desarrollado para hacerlo” (p.59). Con estos escritores, el autor relaciona la inteligencia emocional, el pensamiento y la acción humanas con el mundo de la emociones.

Martínez Freire (2000) retoma otro aspecto importante en el tema de la razón y la emoción y se refiere a los estudios neurocientíficos de Papez (1937), Paul MacLean (1949), Joseph LeDoux (1991) y Damasio (1994). Ellos destacan las regiones cerebrales que trabajan como un sistema integrado y especificado de funciones emocionales, con lo que el autor reafirma una alta interacción entre inteligencia y emoción.

Para Joseph LeDoux, la amígdala, que es el centro de las emociones, se conecta con los centros corticales del pensamiento, sin embargo, Damasio complementa la investigación afirmando que los sentimientos se basan en redes neuronales del sistema límbico que además se encuentran en las cortezas prefrontales y en los sectores del cerebro que procesan cierta información procedentes del cuerpo. (Freire, 2000, p.60)

Estas investigaciones llevaron a William James, filósofo y psicólogo y a James-Lange, referenciados por el autor a definir la emoción como la percepción de la respuesta a ciertos sucesos captados por los individuos y que ocasionan cambios corporales.

Nussbaum (2008) argumenta que “Las emociones comportan juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos plenamente”(p.41). Y para explicar mejor este concepto relata una historia dolorosa de su vida personal como es la experiencia emocional frente a la muerte de su madre, en la que caracteriza las emociones como formas de juicio, una forma de reconocimiento de las propias necesidades y de la falta de autosuficiencia (p.43). La valoración o evaluación que encierran las emociones, dependen de la combinación de dos elementos: por un lado el pensamiento sobre el objeto y por el otro el pensamiento sobre la importancia que tiene este.

Dentro de ese pensamiento de lo importante y lo no importante que considera cada individuo, la vulnerabilidad juega un papel importante en la emoción, ya que la capacidad que poseen muchos de los miembros de las instituciones escolares para hacer frente y resistir al peligro o para recuperarse de efectos de daños causados por otros, es baja.

Los humanos necesitamos leyes precisamente porque somos vulnerables a daños y perjuicios de muchas maneras. (...) la vulnerabilidad está estrechamente relacionada con la idea de la emoción.

Las emociones son respuestas a estas áreas de vulnerabilidad, en las que registramos los perjuicios que sufrimos, que podríamos sufrir, o que por suerte no padecemos. (Nussbaum, 2006, p.19)

La vida social hace parte del desarrollo de todo individuo y el desarrollo de las habilidades sociales y de muchos de los pensamientos se construye en la interacción con el otro y de esto hace parte de la falta de autosuficiencia; para ello, las sociedades han creado un margen de comportamientos para que el ser humano tenga una vida social armónica; y en esto hago referencia a la cultura que se crea mediante una serie de normas y leyes sociales que moderen el comportamiento de los que la conforman y las emociones juegan un papel fundamental.

En las sociedades humanas, el contenido cognitivo de las emociones está moldeado por las normas y las circunstancias sociales concretas. Ciertos rasgos generales compartidos de la vida humana también ejercen una gran influencia, pero incluso esas circunstancias comunes a todos se desarrollan de forma diferente en cada sociedad, (...) En ocasiones, determinan la taxonomía emocional misma, dando lugar a formas diferentes de ira, tristeza y miedo según el contexto social. De ahí que podamos decir que la ira es un universal cultural de todas las sociedades y las personas reaccionan ante los daños injustos o injustificados, pero las formas concretas en que se expresa y se siente la ira están muy influidas por las normas sociales que regulan que es un insulto, que es el honor, etcétera. (Nussbaum, 2014, p.483)

Por último, Martha C. Nussbaum considera las emociones *no como fuerzas extrañas, sino como respuestas que nos ayudan a discriminar lo que es valioso e importante*. En síntesis, la argumentación de Nussbaum identifica la emoción con un «*levantamiento geológico del pensamiento*» que se crea al percibir la importancia de cosas y personas que están fuera del control del agente. Desde este punto de vista, las emociones son indicadores del valor de las cosas y se consideran una capacidad de acceso al mundo moral, la autora, señala que las

instituciones políticas y sociales deben ayudar al cultivo de las emociones morales, y así la educación emocional se incorpore a la formación de un buen carácter. Define las emociones morales como aquellas que nos permiten tener vínculo consciente con los demás seres humanos, a partir de procesos de reflexión intersubjetiva de lo que el sujeto valora y es moralmente aceptado, por ello refiere que son cognitivo-evaluadoras y son fenómenos sociales que se construyen en un determinado contexto social. Defiende la creación de instituciones políticas y sistemas legales que conformen un entorno facilitador del adecuado desarrollo de las emociones de los ciudadanos. **Sobre este particular, Nussbaum declara su preferencia por instituciones y leyes que apoyen a los individuos en sus esfuerzos por ampliar su capacidad de compasión, amor y reparación, en tanto los considera «bienes primarios» que cualquier sistema político debe respaldar.** (Nussbaum,2 , p. 172 y 226)

Nussbaum sostiene que este «enfoque de las capacidades» debe servir de base para «una teoría de los derechos básicos de los seres humanos que deben ser respetados y aplicados por los gobiernos de todos los países, como requisito mínimo del respeto por la dignidad humana.» Por lo tanto, de acuerdo con este marco teórico, se indica que las sociedades debieran garantizar a todos sus ciudadanos un nivel superior al umbral mínimo de las siguientes capacidades humanas fundamentales:

1. Respecto a la *mortalidad*. La capacidad de vivir una vida humana de longitud normal y que la vida no quede tan mermada que no merezca la pena vivirse.
2. Respecto a la *corporalidad*. La capacidad de tener salud física (alimento, vivienda, etc.).
3. Respecto al *placer* y al *dolor*: La capacidad de mantener la integridad corporal (protección ante ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica), capacidad de

moverse libremente de unos lugares a otros, posibilidades de satisfacción sexual y de elegir en lo que atañe a la reproducción.

4. Respecto a la *cognición*. La capacidad de emplear los sentidos, de imaginar, de pensar y de razonar. Implica la necesidad de una educación adecuada.

5. Respecto a las *emociones*. La capacidad de sentir apegos hacia cosas y personas que están fuera de uno mismo; amar a quienes nos aman y se preocupan de nosotros, sentir pena por su ausencia; en general, amar, padecer, sentir anhelos, compasión y gratitud.

6. Respecto a la *razón práctica*. La capacidad de formarse una concepción del bien e implicarse en reflexiones críticas acerca de la planificación de la propia vida. Es pertinente señalar que, en la concepción de Nussbaum, la razón práctica es fundante respecto a las otras capacidades, porque permite determinar cuál es el grado óptimo o virtuoso de realización de una capacidad.

7. Respecto a la *sociabilidad*. La capacidad de formar una comunidad con otros seres humanos (reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, comprometerse en diversas formas de interacción social, imaginar la situación de otras personas, tratarse con respeto, etc.).

8. Respecto a la relación con otras *especies* y la *naturaleza*. La capacidad de vivir junto a ella, y respetar a los animales, las plantas y la naturaleza en general.

9. Respecto al *humor* y el *juego*. La capacidad de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

10. Respecto a la *individualidad*. Se refiere a la capacidad de vivir la propia vida y ostentar cierto control sobre el propio entorno (participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan la vida, poseer libertad de expresión y asociación, derecho a la propiedad privada, derechos laborales, etcétera).

4.3.1 Clasificación de las emociones.

Bisquerra (2009) presenta algunas clasificaciones representativas de varios teóricos, mostrando coincidencias, pero también discrepancias entre ellas. Sin embargo aclara que ninguna de ha sido aceptada en forma general. Las clasificaciones incluyen entre seis y doce emociones, en total nombran 35 diferentes. Vale la pena conocerlas e incluir los cuadros que se presentan; el primero de ellos muestra la frecuencia en que los teóricos las han citado y el segundo cuadro es una clasificación psicopedagógica en la que se pueden observar las familias de las emociones primarias.

Listado de emociones más frecuentes en las clasificaciones de emociones

<i>Ordenación alfabética</i>		<i>Ordenación por frecuencia</i>	
Aceptación	2	Ira	23
Alivio	1	Miedo	20
Alegría	9	Tristeza	15
Amor	8	Asco	14
Ansiedad	6	Sorpresa	10
Anticipación	3	Alegría	9
Asco	14	Amor	8
Asombro	1	Felicidad	8
Compasión	1	Ansiedad	6
Culpa	2	Vergüenza	5
Decepción	1	Interés	4
Desaliento	1	Anticipación	3
Deseo	2	Esperanza	3
Desesperación	2	Placer	3
Desprecio	2	Aceptación	2
Dolor	1	Culpa	2
Envidia	1	Deseo	2
Esperanza	3	Desesperación	2
Euforia	1	Desprecio	2
Felicidad	8	Alivio	1
Hostilidad	1	Asombro	1
Humor	1	Compasión	1
Interés	4	Decepción	1
Ira	23	Desaliento	1
Miedo	20	Dolor	1
Placer	3	Envidia	1
Soledad	1	Euforia	1
Sometimiento	1	Hostilidad	1
Sorpresa	10	Humor	1
Tensión	1	Soledad	1
Ternura	1	Sometimiento	1
Timidez	1	Tensión	1
Tristeza	15	Ternura	1
Valor	1	Timidez	1
Vergüenza	5	Valor	1

TABLA No. 2. LISTA DE EMOCIONES. Tomado de Bisquerra (2009)

<i>Clasificación psicopedagógica de las emociones</i>	
EMOCIONES NEGATIVAS	
<i>Primarias</i>	
Miedo	temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
Ira	rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo
Tristeza	depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
Asco	aversión, repugnancia, rechazo, desprecio
Ansiedad	angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
<i>Sociales</i>	
Vergüenza	culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
EMOCIONES POSITIVAS	
Alegría	entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor
Amor	aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión
Felicidad	bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad
EMOCIONES AMBIGUAS	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.

TABLA No. 3. CLASIFICACIÓN DE EMOCIONES. Tomado de Bisquerra (2009)

En la revisión bibliográfica que realizan Díaz y Flórez (2001) sobre la clasificación de las emociones, encuentran que desde 1972 se les ha dado la categoría de fundamentales o primarias a seis de ellas como son: la alegría, la tristeza, el miedo, el disgusto, la sorpresa y la ira. Estas emociones, como se ha indicado anteriormente, son universales y comunes a todas las culturas

porque se han identificado en todas las expresiones faciales de los humanos y de algunos animales como función adaptativa frente a un estímulo externo. Las emociones secundarias las define como aquellas que se derivan de estas y son más complejas ya que cada persona puede manifestarse de una manera diferente con la misma emoción. También referencian los trabajos realizados por Robert Plutchik sobre el modelo taxonómico de las emociones.

Colocó ocho emociones primarias en un círculo, de tal manera que las menos similares se encuentran en mutua oposición con lo cual obtiene los siguientes cuatro ejes: alegría-tristeza, disgusto-aceptación, ira-miedo, sorpresa-anticipación. Según Plutchik, la mezcla de dos emociones primarias origina sensaciones secundarias, como aceptación + miedo = sumisión; ira + disgusto = desprecio; alegría + aceptación = amor. (Díaz y Florez, 2005, p.21)



Las ocho emociones básicas según Plutchik.

GRAFICO No. 1. EMOCIONES BASICAS SEGÚN PLUTCHIK. Tomado de Bisquerra (2009)

A continuación, hablaremos de cada una de la aceptación y la anticipación, parafraseando a Bisquerra (2009) quien en su revisión bibliográfica sobre la estructura de las emociones, refiere la teoría de Ten Houten basada en el modelo de Plutchik:

La Aceptación. Se refiere al contacto que busca el ser humano en dos dimensiones: por un lado la aceptación la familia, amistades, compañeros, conocidos, amantes, etc. y por el otro sentirse aceptado por los demás. De aquí que pueda sentirse rechazado o excluido. Sentirse aceptado o no hace parte de la autoestima y hace parte del amor.

La Anticipación. Se refiere al interés por explorar el entorno. La atención es un elemento fundamental, ya que es la disposición para responder de forma adaptativa a los estímulos de ese entorno cambiante. El autor resalta la importancia del interés ya que es la base del comportamiento exploratorio y se opone a la sorpresa.

El asco. Llamada también aversión. Aunque algunos teóricos la relacionan con el alimento, aplicado a las personas se refiere al trato que da una persona a la otra y que tiene relación con la ira. Bisquerra (2005) la describe como una repuesta de rechazo o escape a situaciones dañinas o desagradables relacionadas con cualidades olfativas.

Por otro lado, parafraseando a Choliz (2005) quien pone de manifiesto la controversia del reconocimiento universal de las emociones, describe algunas emociones dentro de las primarias, afirma que lo cierto es que en todos los seres humanos existen ciertos patrones comunes de reacción afectiva distintos.

La felicidad. Es una emoción duradera que genera estado placentero, bienestar, estabilidad y favorece la recepción positiva de los estímulos que le presenta el entorno, facilita la empatía y el altruismo favoreciendo las relaciones interpersonales, la solución de conflictos y la creatividad, así como el aprendizaje, los procesos cognitivos, la curiosidad y la memoria.

La ira. Integra dos aspectos, la hostilidad que hace referencia a lo cognitivo y la agresividad que corresponde a lo conductual; dentro de los instigadores están las condiciones que

generan frustración, interrupción de una conducta motivada, situaciones injustas o que van en contra de valores morales; es la responsable de la frustración. Aunque la ira no siempre conlleva a la agresión, sirve para inhibir las reacciones indeseables de otros sujetos e incluso evitar una situación de confrontación.

El miedo. El autor la confiere como una de las más estudiada debido a la cantidad de trastornos mentales, conductuales, emocionales y psicosomáticos produce y lo pone frente a la ansiedad ya que, aunque generan las mismas consecuencias a pesar que el miedo es una reacción frente al peligro inminente que amenaza la supervivencia, la ansiedad es desproporcionadamente intensa con la supuesta peligrosidad del estímulo. Las situaciones que la generan son subjetivas, ya que depende la interpretación que el individuo haga de la situación y de la edad. Se presentan dos valoraciones con respecto a los procesos cognitivos, la primera le confiere el valor de la amenaza y la segunda dependiendo de la ausencia de estrategias de afrontamiento apropiadas. En muchas de las manifestaciones de la ira, la reacción rápida del organismo frente al estímulo, es dada por la atención exclusiva que se le presta.

La tristeza. Es ocasionada por múltiples situaciones y no siempre es negativa. El autor referencia a Seligman quien afirma que “aparece después de una experiencia en la que se genera miedo, debido a que la tristeza es el proceso oponente del pánico y actividad frenética” (Choliz, 2005, p.16). Otra situaciones que la pueden generar son las separaciones físicas o psicológicas, pérdida o fracaso, decepciones, pérdidas de esperanza en algo o alguien, etc. Se focaliza la atención en las consecuencias de la situación, puede llevar a la depresión. El lado positivo de la tristeza lo presenta el autor como un activador de ayuda por parte de otras personas, apaciguamiento de reacciones de agresión por parte de los demás, empatía o altruismo.

La Sorpresa. Es definida por el autor como una forma de reacción inmediata ante una situación novedosa o extraña que cesa rápidamente, motivando la aparición de otra o de una reacción conductual apropiada ante situaciones novedosas despertando el interés y atención por el entorno. El autor referencia a Izard quien la define como una reacción afectiva y algo agradable y de incertidumbre por lo que va a acontecer.

4.3.2 Funciones de las emociones

Como se dijo anteriormente, las emociones son manifestaciones de la adaptación de los organismos frente a estímulos externos. Todas las emociones cumplen con una función adaptativa específica. Las funciones de las emociones se han organizado en tres grupos principales, como lo referencia Choliz (2005) según Reve: adaptativas, sociales y motivacionales.

Funciones adaptativa: parafraseando al autor, se consideran como las más importantes, ya que prepara al organismo para ser eficaz frente a las condiciones ambientales, alejándolo o acercándolo a un objetivo determinado. Estas representan la supervivencia y se referencia Robert Plutchik quien establece ocho emociones frente a una función adaptativa específica. (Choliz, 2005, p.4).

Funciones de las emociones (tomado de Plutchik, 1980)

<i>Lenguaje subjetivo</i>	<i>Lenguaje funcional</i>
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Exploración

TABLA No. 4. FUNCIONES DE LAS EMOCIONES. Tomado de (Choliz 2005).

Funciones Sociales: Choliz (2005) resalta la importancia del valor de las relaciones interpersonales. Dentro de estas funciones nombra a Izard quien afirma que las emociones centradas en ésta función “(...) facilitan la interacción social, controlan la conducta de los demás, permiten la comunicación de los estados afectivos, o promueven la conducta prosocial. Emociones como la felicidad favorecen los vínculos sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira pueden generar repuestas de evitación o de confrontación”

Funciones motivacionales. Choliz (2005) establece una relación íntima entre emoción y motivación dentro de la conducta humana. Esta relación se basa en la conducta motivada que aparece con una emoción determinada y también a la conducta motivada que da resultado a una reacción emocional.

Una conducta "cargada" emocionalmente se realiza de forma más vigorosa. Como hemos comentado, la emoción tiene la función adaptativa de facilitar la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia. Así, la cólera facilita las reacciones defensivas, la alegría la atracción interpersonal, la sorpresa la atención ante estímulos novedosos, etc. Por otro, dirige la conducta,

en el sentido que facilita el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada en función de las características algedónicas de la emoción. (Choliz, 2005, p.6).

Bisquerra (2009) en su libro “psicopedagogía de las emociones”. En el capítulo tres sobre la estructura de las emociones, describen en detalle los cuatro problemas básicos compartidos por las personas: identidad, temporalidad o reproducción, jerarquía y territorialidad. Parafraseando al autor, la identidad corresponde al sentido de pertenencia a un grupo social; la temporalidad o reproducción hace referencia a sentido conservación de la especie y de su permanencia en un grupo: familia, matrimonio, clan, tribu, comunidad y para ello la adaptación al grupo o la capacidad de reintegrarse a otro en caso de pérdida de sus seres queridos; la jerarquía en la que se contempla el impulso natural por ascender en la escala social, ya que incluye poder, autoridad, influencia, estatus, prestigio y otros, con los que se asegura bienestar en muchos aspectos de supervivencia; la territorialidad que se refiere, además del espacio físico, social y de bienes para sobrevivir, a nivel funcional incluye el interés por explorar nuevo territorio y supone expectativas y anticiparse a lo que pueda encontrar. (Bisquerra, 2009). El siguiente cuadro muestra las emociones que participan en cada uno de los anteriores problemas clasificados por Plutchik.

CUADRO 3.2
Estructura y función emocional según Plutchik

<i>Problemas</i>	<i>Funciones</i>	<i>Emociones</i>
Identidad	Inclusión	Aceptación: incorporación, respeto, adoración, devoción, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, etc.
	Rechazo	Aversión: hostilidad, asco, revulsión, desagrado, etc.
Temporalidad	Reproducción	Alegría: felicidad, enamoramiento, entusiasmo, euforia, excitación, deleite, etc.
	Reintegración	Tristeza: pena, pesimismo, aflicción, dolor, pesar, desconsuelo, etc.
Jerarquía	Protección	Miedo: temor, ansiedad, angustia, preocupación, timidez, etc.
	Destrucción	Ira: rabia, furia, irritación, exasperación, etc.
Territorialidad	Exploración	Anticipación: interés, fascinación, expectativa, etc.
	Orientación	Sorpresa: atención, asombro, pasmado, etc.

TABLA No. 5 PROBLEMA, FUNCIÓN Y EMOCION. Tomado de Bisquerra (2009)

4.3.4 Las emociones en niños de 6 a 12 años

El siguiente apartado describirá la transición emocional en niños de primaria ya que esta investigación está centrada en estudiantes de segundo grado. Al respecto y siguiendo un recorrido por las competencias emocionales y basadas en los estudios realizados por **Rafael Bisquerra** y **Begoña Ibarrola**, expertos en Educación Emocional se describe su conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la empatía y las habilidades socio-emocionales en estas edades.

4.3.5 Conciencia emocional

Se desarrolla una notable capacidad para comprender las emociones propias y las de los demás. Para ello se debe educar el lenguaje como vehículo de identificación, comprensión y expresión emocional.

- Las emociones se van diferenciando entre sí y se manifiestan con mayor rapidez, intensidad y duración, pudiendo llegar a transformarse en sentimientos. A los 6 años, empiezan a comprender que la manifestación de sus emociones es conocida por los demás.
- A partir de los 7 años toman conciencia de que las emociones no perduran y pierden intensidad.
- A la edad de los 8 años se empieza a desarrollar la comprensión de la ambivalencia emocional, es decir, a sentir emociones contrarias ante una misma situación.
- Trabajar el vocabulario emocional enriquece la conciencia emocional.
- Las emociones vividas influyen ante situaciones similares, ya que en esta etapa se desarrolla el recuerdo de las vivencias unido a las emociones que generan las mismas.
- Empiezan a ser capaces de ponerse en el lugar del otro. (*Imaginación*)

4.3.6 Regulación emocional

- Período Afectivo de tranquilidad. Ya que ha aumentado la capacidad de autocontrol, regulación y comunicación.
- A lo largo de esta etapa se va adquiriendo la capacidad de *regular* la vida emocional. (Control de la expresión de las emociones).
- Es importante el entrenamiento en estrategias de regulación emocional y la evaluación de su utilidad y consecuencias.
- La regulación emocional favorece la interacción social.

4.3.7 Autonomía emocional

- Entre 6 y 8 años se define el yo a través de la *comparación* con uno mismo en su pasado.
- Sin embargo, entre 8 y 12 años se incorpora la comparación social. (Yo – Mis compañeros)
- A nivel de autoestima hasta los 8 años la percepción de sí mismo es positiva.
- A partir de los 8 años se va a una percepción más realista que no siempre es favorable, y que pone en peligro la autoestima.

4.4 LA EMPATÍA

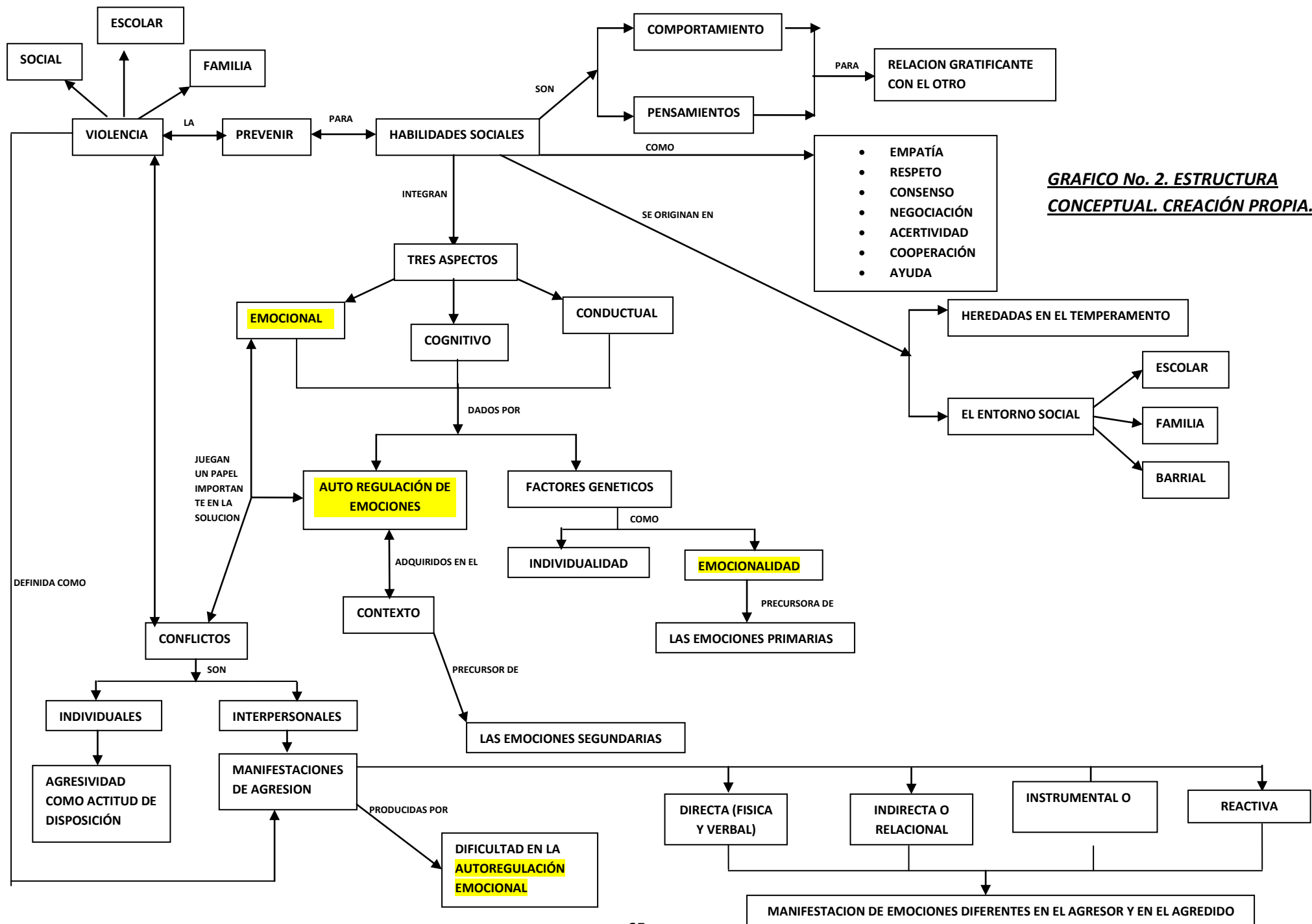
- Se empieza a desarrollar fuertemente a partir de los 9 años. *“Estoy contento, porque mi aita está contento”*.
- Si antes se ha entrenado a regular las emociones, se facilita el desarrollo de la empatía.
- La comprensión de las emociones ajenas es la base de la empatía y desarrollo social.

4.5 HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES

- La capacidad de querer y ser querido por los iguales es fundamental para el desarrollo de la autoestima y para el bienestar social. Al comienzo de esta etapa se alcanza un conocimiento social suficiente para el inicio de las críticas y valoraciones personales. Se van sustituyendo las agresiones físicas por las verbales. (Insultos, amenazas, desprecios). La latente agresividad física irá menguando descubriendo deferentes modalidades de comunicación. (Comunicación Verbal)
- Se pasa de juegos de imitación a juegos que contienen normas y reglas. (deportes, juegos de mesa,...)
- El grupo pasa a ser la base de las relaciones.
- La amistad pasa a ser de cooperación, confianza mutua y ayuda recíproca.

- Para tener amigos es necesario: Conocer a los demás, comunicarse, expresar inteligentemente las emociones (positivas y negativas) y ser capaces de aceptar lo que sienten los demás.

En el siguiente mapa conceptual de creación propia, podemos contextualizar la posición que ocupa el tema de emociones con respecto al desarrollo de las habilidades sociales.



5. METODO

En el planteamiento del problema, se definieron las preguntas de investigación que nos exigió el empleo del método cualitativo dado que el conocimiento que se esperaba alcanzar en esta investigación se ubica dentro de los objetivos dados por Bonilla y Rodríguez (2010) para éste proceso:

- * “Documentar casos o eventos reales.
- * Entender el significado que atribuyen las personas a sus vidas y experiencias.
- * Comprender las influencias del contexto sobre acciones y los comportamientos de los individuos.
- * Identificar los procesos que dan lugar a los eventos y las acciones en el contexto estudiado.
- * Entender la relación entre una escena particular y su ambiente social más amplio”. (Bonilla y Rodríguez, 2010, p. 129)

La presente investigación es de corte cualitativo, definido por Bonilla y Rodríguez (2010) como método de la investigación científica que pretende conceptualizar la realidad social del sujeto investigado, desde la expresión misma de sus comportamientos, sus actitudes y los valores que guían dichos comportamientos en un espacio y tiempo determinados. Bonilla y Rodríguez plantean la importancia de conocer la forma como el mundo es conocido y pensado por los miembros de una comunidad en donde se realiza la investigación.

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los

conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. (Bonilla y Rodríguez, 2010, p.119).

Unos de los aspectos importantes a los que hacen referencia estos autores respecto a la investigación cualitativa son las etapas del proceso, ya que estas deben estar en continua interacción: caracterización de la situación, la formulación del problema, el método, la muestra, los datos y su organización, el análisis y la interpretación.

Parafraseando a los autores, a través del método cualitativo se pretende profundizar en algunos casos específicos y no a generalizar con grandes volúmenes de datos recolectados; su función es la de describir y analizar fenómenos sociales según como sean percibidos por la misma comunidad. (p.110).

En éste método, además del conocimiento, significado e interpretaciones que los individuos manifiestan de su propia realidad, requiere de una muestra de análisis representativa del contexto social que se va a investigar, comprometida y que acepte participar en el proceso. La idea de poder abordar el conocimiento requerido exige un conocimiento previo de realidades concretas y específicas de la comunidad; por tanto, los grupos seleccionados para esta investigación, reúnen las características representativas de la comunidad en la que se encuentra la institución educativa ya que los parámetros para su selección se derivan de la experiencia diaria del desempeño como docente y la continua observación de la población, en especial de los cursos en los que oriento la práctica educativa.

Para la investigación, este proceso nos permite realizar un estudio descriptivo desde la observación y un análisis teóricamente orientado desde la realidad comprendida e interpretada por la misma comunidad, mediante recolección de datos desde los tres contextos, niños, padres y maestros, para llegar a su comprensión detallada de la situación con el fin no solo de explicar la realidad subjetiva de la población, sino también, de mejorar la realidad educativa a partir del desarrollo de la propuesta pedagógica. Es de tipo exploratorio-interpretativo, ya que la investigación permite un conocimiento previo de la situación que se estudia, facilitando delimitar los conceptos y las estrategias que se pueden seguir para la recolección de la información. Esta información se refiere a una realidad social a la que se logra alcanzar mediante la interacción participativa con los miembros del grupo que representa la comunidad a la que se va a investigar.

Según Cifuentes (2011) existen diferentes perspectivas dentro de la investigación que se centran en los niveles epistemológico, metodológico y tecnológico. La perspectiva sobre la cual se centra la investigación corresponde a la estructural, ya que pertenece al modelo cualitativo. En el nivel epistemológico lo investigado es el objeto que habla, se abre el dialogo y se cierra para conocer opiniones, sentimientos y conocimiento subjetivo. En el nivel metodológico la función es estructural, de análisis de los discursos, se exploran caminos y sus relaciones. Y el nivel tecnológico, hace referencia a la conversación, al trabajo en grupo y al análisis estructural de los textos (p. 26); para nuestro caso los relatos obtenidos en los grupos de discusión de los tres contextos.

En la conversación del nivel tecnológico, es importante considerar el papel que juega el lenguaje como instrumento a partir del cual se llega al conocimiento de fenómenos sociales. Según Bonilla y Rodríguez (2010) “los intercambios lingüísticos sirven para definir las

actividades que tienen lugar en contextos institucionalizados tales como la familia, la escuela, la iglesia, etc.” (p.62).

Parafraseando a estos autores, ese conocimiento de los fenómenos sociales explicitados por los miembros de una comunidad mediante el lenguaje, les permite desenvolverse e interactuar con otras personas y constituye un referente de la conducta social y una vía de acceso a la comprensión del comportamiento de los individuos en una situación específica que además fundamenta el conocimiento científico en las investigaciones de situaciones específicas (p.66).

Esta investigación es de tipo exploratoria ya que dentro del proceso metodológico de búsqueda de información específica se recurrió al estudio de imágenes visuales pre-existentes relacionadas con posibles situaciones sociales. Dentro del proceso se usó la fotografía como herramienta de investigación de tipo exploratorio de fenómenos sociales, mediante la foto elicitación con la pretensión de obtener información muy específica desde las experiencias de los informantes en los grupos de discusión.

La foto-elicitación convierte al informante en parte activa de la investigación que contextualiza y llena de sentido las imágenes, que luego se analizan como parte de una historia de vida, pero también como recurrencia o hecho aislado en el conjunto de la investigación para armar un panorama de acontecimientos significativos” (Arias, 2011, p.181).

Para Arias la foto elicitación es una herramienta útil para la interpretación del encuentro con las imágenes relacionadas con lo sensible bajo una forma de pensamiento distinta a la del lenguaje, es decir, un mundo de conocimiento no verbal que contiene pensamiento y sensibilidad, que tiene formas de socialización (p. 184)

En ésta investigación se abordó la foto elicitación mediante imágenes de expresiones faciales para que los informantes, en su encuentro con las imágenes, comuniquen a través del lenguaje sus sentimientos y experiencias y los socialicen a nivel grupal en el grupo de discusión. La foto aquí adquiere un valor en cuanto a que lo que trasmite se encuentra con la experiencia sensible del individuo creando una transmisión de conocimiento mediante, lo que denomina Arias (2011) un co-relato de los vínculos, logrando así la obtención de un conocimiento no solo individual sino también colectivo.

5.1 .TÉCNICAS DE RECOLECCION DE INFORMACION

Las técnicas de recolección de información han sido seleccionadas según el método, con la pretensión de buscar el conocimiento específico según los objetivos y aspectos planteados por Bonilla y Rodríguez (2010) descritos anteriormente. Así: el lenguaje a través de los grupos de discusión, la descripción e interpretación de significados atribuidos a situaciones sociales particulares a través del taller con el método de foto-elicitación y la construcción de la teoría a través del análisis de los discursos originados del grupo de discusión.

Adquiere mucha importancia la conversación como espacio de reflexión a través del lenguaje, en donde se ponen de manifiesto las diferentes posiciones y reflexiones individuales y colectivas sobre el tema. Tanto el grupo focal como el grupo de discusión son espacios para conversar y explorar temas comunes en una comunidad. Según Cifuentes (2011) el grupo de discusión es una forma de conversación grupal entre iguales y sostenida desde que inicia hasta que termina, en donde el habla como elemento esencial en el trabajo colectivo va orientada a la producción de un discurso para la construcción de una verdad como fin último de una tarea colectiva, mientras que en el grupo focal la conversación se da sin importar las diferencias entre

sus miembros y el trabajo colectivo va orientado a la búsqueda de construir alternativas durante diversos momentos o encuentros de análisis de lo concretado en ellos. (p. 86,87)

Este grupo no debe ser previamente constituido, ya que el discurso que allí se genere no debe tener ningún tipo de interferencia. Su estructura y función van orientadas al cumplimiento de un objetivo construido con la palabra mediante una constante comunicación basada en el derecho al habla como opinión grupal. *“Las opiniones son tratadas como un producto bruto, sobre el que el análisis operará: finalmente el grupo produce un discurso para otro, trabaja para otro, sirve a otro”* (Delgado y Gutiérrez 1994).

Uno de los aspectos fundamentales en los grupos de discusión y que lo hace particular frente a otras técnicas de investigación es la interconexión entre los diferentes puntos de vista de los diferentes integrantes. Delgado y Gutiérrez 1994 referencian a Deleuze y Guattari quienes se refieren a las hablas, en la comunicación democrática, que se entrecruzan para tejer un consenso, es decir, la conversación es una totalidad, en donde el discurso se constituye en relación al todo.

Otra de las técnicas aplicadas a ésta investigación fueron los talleres. Según Cifuentes (2011) *“el taller es un instrumento para la apropiación y desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de manera participativa y pertinente a las necesidades de una investigación”* (p.88); a través de los talleres los integrantes encuentran estímulos que permiten o facilitan la participación en la búsqueda de aportes, expresión de ideas y actitudes para recoger y analizar información de experiencias propias, en éste caso sobre imágenes y fotos sobre los cuales se realizó el taller.

5.2 POBLACIÓN.

Las categorías de análisis de la investigación corresponden a una problemática institucional que aún no ha sido estudiada, ni tomada en cuenta en la profundidad que se pretende. Por esta razón, la muestra abarca un grupo representativo de los tres estamentos de la comunidad educativa: estudiantes, padres y docentes, con el objetivo de comprender lo que cada uno reconoce de la realidad misma y encontrar los aspectos que definen la propuesta del gimnasio.

El proyecto de investigación está dirigido a estudiantes de segundo de primaria, a maestros de la básica primaria y a padres de familia del mismo nivel escolar de la Institución Educativa Distrital Juan Evangelista Gómez. Dos razones fundamentan la importancia de la selección del grupo: por una parte es la importancia de hacer intervención temprana desde la básica primaria partiendo del discurso del individuo mismo sobre sus experiencias de vida respecto al problema planteado y por otro lado el conocimiento adquirido de la población ya que en este nivel orienta la práctica docente en la mayoría de las áreas del conocimiento desde hace más de un año. Se tomó una muestra de 30 niños de edades comprendidas entre 7 y 9 años como un promedio de tres cursos de grado segundo organizados en 3 grupos de discusión de 10 niños cada uno, en cuyos comportamientos sobresalen los disruptivos y los prosociales. (VER ANEXO 5)



GRUPO DE NIÑOS 201



GRUPO DE NIÑOS 202



GRUPO DE NIÑOS 203

El grupo de discusión de los padres se organizó teniendo en cuenta el perfil de los estudiantes con comportamientos disruptivos y prosociales. Cinco de ellos, corresponden a casos remitidos a orientación, por alertas de violencia o abandono que evidencian los maestros en sus estudiantes durante la jornada escolar. Los otros cinco padres de familia corresponden a casos cuyos niños sobresalen por su buen rendimiento académico y por la empatía que muestran con sus compañeros, para un total de 10 padres de familia. (VER ANEXO 5)



GRUPO DE PADRES

Se tomó como muestra un grupo de 10 maestros conformado por ocho docentes de primaria de los niveles primero, segundo, tercero y quinto de la básica primaria, un docente de educación física y una docente de música. Todos los docentes han tenido diferente formación profesional y tienen más de cinco años de experiencia laboral en los diferentes niveles de la básica primaria.

5.3 INSTRUMENTO UTILIZADOS.

5.3.1 Instrumento dirigido a los estudiantes.

Para dar respuesta a los objetivos 1 y 2 planteados para la investigación, se realizó el taller utilizando ocho plantillas cada una con expresiones faciales infantiles (VER ANEXO 1), con las cuales se realizó una lluvia de ideas sobre la expresión y la situación que la pudo haber originado.

Las preguntas orientadoras del taller fueron:

1. Observa la imagen. ¿Cómo crees que se siente el personaje?
2. ¿En qué situación se puede encontrar?
3. Pongámosle un nombre a la emoción que manifiesta el personaje.

Los estudiantes realizaron la discusión sobre el nombre de la emoción correcta de cada imagen y llegaron a una conclusión con cada una.

Para alcanzar los logros 3 y 4 planteados en la investigación, se desarrolló el grupo de discusión con los estudiantes, utilizando los resultados obtenidos en el taller, y se orientó el diálogo a partir de una situación de agresión común en la escuela.

Situación: “Está la profesora de matemáticas explicando un tema en la clase y Pepito hace sonar la flauta. La profesora le llama la atención y lo hace en varias ocasiones, ya que

Pepito continúa haciendo lo mismo. Cansado de ésta situación, Jaimito se levanta de su puesto, le quita la flauta a Pepito, lo golpea en la cabeza y se la entrega a la profesora”

Sobre esta situación de agresión presentada y haciendo uso de los resultados del taller, se plantearon las siguientes preguntas para la discusión:

1. ¿Cuál de las emociones llevó a Jaimito a levantarse del puesto y comportarse con Pepito como lo hizo?
2. ¿Cuál fue la emoción de Pepito frente a la actitud de Jaimito?
3. ¿Cómo debió haber reaccionado Pepito frente a la actitud de Jaimito?
4. ¿Qué crees que sintió Jaimito después de haberle pegado a Pepito?
5. ¿Cuál debe ser la emoción adecuada de Jaimito frente a la actitud de Pepito?
6. ¿Quién es el estudiante agresor y quién es el agredido?
7. ¿Cómo te sientes frente a situaciones como éstas?
8. ¿Qué haces cuando tú observas una situación igual en tu salón?
9. ¿Qué le dirías a Pepito y a Jaimito para evitar este tipo de situaciones?
10. ¿Cuáles de estas emociones vamos a escoger para aprender todos y para evitar este tipo de situaciones?

5.3.2 Instrumento dirigido a los padres de familia.

Para responder a los objetivos propuestos 1 y 2 con los padres de familia, se orientó el taller con una serie **imágenes de expresiones faciales de emociones**, a las cuales se deben reconocer para darles nombre. (VER ANEXO 2).

Se indagó sobre las situaciones de agresión que ellos observan en la institución y sobre las historias que cuentan los hijos en la casa cuando regresan del colegio.

Para el desarrollo del grupo de discusión se presentó una situación de agresión escolar, con el propósito de obtener información para los logros 3 y 4 planteados para la investigación.

Situación: “Julián es un niño que permanece solo durante la jornada escolar y en los descansos no comparte con nadie. Casi siempre cumple con sus tareas y trabajos y termina todas sus actividades durante la jornada escolar. Uno de sus compañeros, Jhon, no tolera esa actitud y se dedica a molestarlo todos los días junto con sus amigos, poniéndole apodos como “bobo”, “nerd”, etc. Julián, cansado de esta situación, un día resuelve golpear a Jhon, presentándose así un intercambio de puños y patadas frente a los demás compañeros y a sus profesores. Son llevados a coordinación para citación de sus acudientes y continuar con el debido proceso. Julián, aunque se siente feliz con haberlo hecho, le comenta a su mamá, que ya no quiere volver al Colegio”.

Sobre esta situación de agresión presentada y haciendo uso de los resultados del taller, se plantearon las siguientes preguntas para la discusión:

1. En ésta situación de agresión. ¿Cuáles consideran ustedes que es el agresor y cuál sería el agredido?
2. ¿Qué emociones creen que manifiesta Julián durante las jornadas escolares, durante el tiempo que es molestado por su compañero Jhon, en el momento en el que golpea a Jhon y después de haberlo hecho?
3. ¿Qué emociones creen que manifiesta Jhon durante el tiempo que molesta a Julián, durante y después del momento de la agresión?
4. ¿Si fueran los padres de Julián, qué le dirían con respecto a la actitud asumida durante la situación presentada?

5. ¿Si fueran los padres de Jhon, ¿Qué le dirían con respecto a la actitud asumida con su compañero Julián?
6. ¿Si fueran los padres de los compañeros de los dos estudiantes que se agredieron, ¿Qué le dirían a sus hijos?
7. ¿Qué emociones se deberían trabajar en el agresor, en el agredido y en los compañeros que observan la situación para evitar este tipo de agresiones en la Institución?

5.3.3 Instrumento dirigido a los docentes.

Para responder al objetivo 1 planteado en la investigación, con los docentes se realizó el mismo taller que con los padres de familia usando las mismas **imágenes de expresiones faciales de emociones**, para reconocerlas, darles nombre y compartir con el grupo los resultados. (VER ANEXO 2).

Al grupo de discusión de docentes con el que se buscó reunir información pertinente para los objetivos 2, 3 y 4, se le plantearon los siguientes temas de discusión:

1. Situaciones comunes de agresión escolar.
2. Identificación del agresor y del agredido mediante el análisis del caso presentado.
3. Emociones que manifiestan el agresor y el agredido teniendo en cuenta lo compartido en el taller.
4. Actitudes y emociones de los testigos.
5. Emociones que podrían ser intervenidas a nivel escolar para prevenir la agresión.

Se utilizó el mismo caso presentado a los padres de familia para complementar la información y alcanzar los objetivos propuestos.

5.4 METODO DE ANALISIS DE DATOS

La metodología de investigación que orientó este análisis es la AC o análisis de contenido que es considerada por Sandoval (1996) referenciado por Quintero y Ruíz (2005) como una interesante herramienta alternativa de investigación cualitativa para abordar la realidad social, ya que contribuye a dar respuesta a los objetivos definidos en la investigación.

Quintero y Ruiz (2005) consideran el AC como una herramienta de análisis que permite comprender la complejidad de la realidad social, mediante el estudio del significado de testimonios obtenidos en las técnicas orientadas en la investigación, en nuestro caso, el taller y el grupo de discusión. Para dicho estudio se plantean tres niveles: el primero de ellos es llamado *superficial* que conforma las afirmaciones, preguntas y formulaciones de los informantes presentes en un testimonio escrito o de entrevista individual o grupal; el segundo lo denominan *analítico* y tiene que ver con la organización y comparación que el investigador haga de la información del primer nivel, estableciendo afinidades y diferencias; y el tercero es el nivel *interpretativo* que se refiere a la capacidad que tiene el investigador de comprender de la información de los niveles uno y dos.

Según Quintero y Ruiz (2005), el AC como herramienta trabaja fundamentalmente con el lenguaje y el lenguaje oral y escrito que son una forma de expresión de las acciones, ideas, deseos, expectativas e intenciones que pueden ser comprendidos del contexto social y cultural del que proviene la información. La información obtenida de la expresión de este lenguaje y que tiene un significado, tanto para el que lo produce como para quien lo interpreta, es denominado por los autores, *contenido* de un texto. Este irá adquiriendo sentido en la medida en la que se organicen categóricamente, se clasifiquen y se familiaricen con testimonios extraídos de otros

autores, integrándolo con una perspectiva propia desde el análisis interpretativo y teniendo en cuenta la cultura en la que se realiza la investigación.

Uno de los aspectos más relevantes de ésta herramienta de análisis es su orientación hermenéutica, ya que es de carácter interpretativo. Según Arráez, Calles y Moreno (2006), el interprete “*debe rastrear la experiencia de la verdad, buscarla, indagar sobre ella como práctica realizable de cada persona, como el arte de interpelar, conversar, argumentar, preguntar, contestar, objetar y refutar*” (pag 8); Citan a Gadamer (1995) quien, tomado literalmente de los autores, *intenta demostrar cómo la hermenéutica, indica no sólo el procedimiento de algunas ciencias, o el problema de una recta interpretación de lo comprendido, sino que se refiere al ideal de un conocimiento exacto y objetivo, siendo la comprensión el carácter ontológico originario de la vida humana que deja su impresión en todas las relaciones del hombre con el mundo.*

Arráez, Calles y Moreno (2006), definen la interpretación como un arte, en el que el investigador debe aprehender a partir de la comprensión que se estructura, por un lado, con el pre conocimiento del tema, y por otro lado, con la pertinencia, las motivaciones, las expectativas y la situación social concreta de la que no se debe alejar. *El objeto revelado del análisis gadameriano es el de sacar a la luz las estructuras transcendentales del **comprender**, o sea, clarificar los modos de ser, en que se concreta el fenómeno interpretativo (pag. 8)*

De aquí la pretensión de esta investigación, comprender, y para dar respuesta al objetivo general definido, el AC como estrategia de análisis e interpretación nos ayuda a develar el significado que experiencias específicas tienen para la población investigada y debemos considerar aspectos fundamentales como: las dimensiones complementarias del contexto, elementos estructurales, estrategias de delimitación y determinación, organización de la

información y categorización, para tener las bases pertinentes en la interpretación y la producción textual.

Quintero y Ruiz (2005) consideran que dos elementos que no se deben separar del análisis de una investigación, son los *contextos cultural y relacional* que hacen parte de las *dimensiones complementarias*. Tomado literalmente, el contexto cultural lo refieren a “las condiciones de vida, prácticas, hábitos, valores y costumbres que despliegan habitualmente los informantes como expresión de sus concepciones y vivencias; y el contexto relacional hace alusión a los actos comunicativos concretos en los que los informantes nos dan sus testimonios; y concretamente tienen que ver con el grado de confianza y empatía con el investigador, la sinceridad en las respuestas, la manera de comunicar sus estados de ánimo y sus formas de expresión”. (P.108).

En el AC se proponen dos *elementos estructurales* que para esta investigación son de vital importancia y son las *referencias y los rasgos*. Las referencias corresponden a los relatos que los informantes expresan en los grupos de discusión y que son transcritos y organizados por el investigador. Y los rasgos se refieren a todo lo que el investigador considera como significativo que puede ser comparable entre los relatos.

Después del anterior reconocimiento de contextos y de la determinación de los elementos estructurales, se deben definir las *estrategias y el diseño de análisis* de los relatos, de tal forma que den razón de los objetivos que estructuran la investigación. Para esto, el AC propuesto por Quintero y Ruiz (2005) se refiere a *estrategias de delimitación* en la que se amplían o se restringen los elementos presentes en los testimonios de los informantes y *estrategias de determinación* que se refiere al sentido de un testimonio en comparación a otros testimonios recopilados en la investigación.

Dentro de las *estrategias de delimitación* se encuentran las extensivas y las intensivas. En esta investigación haremos referencia a la *estrategia intensiva*, ya que el número de informantes

y las referencias son pequeños, pero se analizan en detalle todas sus afirmaciones y se integran en el análisis todos los elementos presentes en los relatos de los informantes.

En las *estrategias de determinación*, se encuentran la intertextual y la extra textual.

Ubicaremos esta investigación dentro del *método agregativo* de la *intertextual*, ya que parte de los testimonios de los informantes se pueden unificar en categorías.

En términos generales, el diseño de análisis de contenido que más se ajusta a esta investigación, se podría graficar como lo proponen los autores:

DISEÑO DE ANALISIS DE CONTENIDO	
	DELIMITACIÓN INTENSIVA
DETERMINACION INTERTEXTUAL	El análisis de los relatos de los grupos de informantes se orienta a partir de las categorías seleccionadas al inicio de la investigación: agresión y emoción, a partir de unas sub categorías que las profundizan como son las concepciones sobre emociones, situaciones de agresión y emociones no reguladas en estas situaciones en la escuela. Para el análisis de la información obtenida se seleccionó la delimitación intensiva, ya que el número de informantes y las referencias son pequeños, pero se analizan en detalle todas sus afirmaciones y se integran en el análisis todos los elementos presentes en los relatos de los informantes. Y una determinación intertextual con método agregativo ya que los relatos de los informantes se organizan en las categorías y las sub categorías establecidas desde el inicio, combinada con el método discriminativo ya que a partir de las discusiones de grupo se establecen nuevas categorías que son las que enmarcan el análisis de la problemática establecida al inicio.

TABLA No. 6. DISEÑO DE ANALISIS DE CONTENIDO

5.5 ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACION

Definido entonces el diseño de análisis de contenido, se prosiguió a organizar la información de los relatos recogidos en las matrices de análisis (Ver anexo No.4) de acuerdo con

el problema de investigación y los objetivos propuestos para cada una de las categorías de investigación. Estas matrices permitieron ver la coherencia interna de la investigación; en ellas encontramos las categorías previas, los actores, la unidad de registro que corresponde a las preguntas planteadas, los objetivos específicos, los relatos de los actores, los referentes que tienen relación con elementos claves de los objetivos, las categorías emergentes y las inferencias para ser trianguladas con el soporte teórico. A continuación encontramos los esquemas de las matrices de análisis o de coherencia interna con algunos registros. (VER INFORMACIÓN COMPLETA EN EL ANEXO No. 4)

UNIDAD DE REGISTRO	OBJETIVOS	RELATO PADRES DE FAMILIA
<p>¿Qué situaciones de agresión son las más comunes en la institución?</p>	<p>Identificar situaciones de agresión que se presentan cotidianamente en la institución escolar.</p>	<p><i>S: ¿Que situaciones observan ustedes que son las más comunes en la institución y que situaciones de agresión cuentan sus hijos en la casa?</i></p> <p>P: Mi hijo me contó que cuando regresaron del descanso un niño le dijo al otro que empujaron a un niño, lo empujaron y mi hijo resultó herido en el ojo y nadie vio nada...</p> <p>P: A mi me contó mi hija que disque una niña empujo a la otra por la escalera porque no quiso jugar a la hora del descanso.</p> <p>P. Yo me enteré por comentarios de los mismos estudiantes que una niña agrede a su maestra que está embarazada y la amenaza con pegarle con una silla en el estómago para sacarle el bebe.</p> <p>P: Me comentó mi hijo que una niña lo empieza a incomodar, a pellizcar y a empujar y él le dijo a la profesora y no le puso atención. Cuando ya no aguantó más le dio ira, la empujó y ahí si la profesora le llamó la atención fue a él.</p> <p>P: Mi hijo me habla es de que los niños de bachillerato se pelean mucho y que dicen muchas groserías..</p> <p>P: Mi hijo me cuenta que un compañerito hizo un avión de papel y que otro niño no le gustó, le quito en avión y lo dañó; a mi hijo no le gustó la actitud del niño que daño el avión y se enojo bastante por eso.</p> <p>P: Yo observo mucho es la actitud de los padres y de los hijo, si? Por ejemplo cuando hay un hogar bueno un hogar con valores los niños se comportan así. Quizás afuera, en el colegio o afuera, es decir, fuera del hogar hay actitudes y si los padres son personas honorables y con valores, esas personas van a corregir a los muchachos.... ¡Que eso no se hace ¡! ¡Que eso está mal!. Entonces.. el primer valor es en la casa. Porque ellos por ejemplo es de los padres hacia los hijos, que afuera hay problemas y los niños lo que quieren es explotar eso y mirar. En parte también de eso depende la agresión.... Eso va de casa, como de las peleas, como se tratan papá y mamá, las separaciones. Si uno quiere hijos buenos, pues así como, si uno mismo destruye todo... es la actitud de los padres. Los a niños aman la familia, pero v ellos están observando todo y están para aquí y para allá hasta que se vuelven de mal genio. Y los padres dicen tenemos que irnos y no ven lo que sienten los niños, el sentimiento de ellos, entonces van a oprimir eso que sienten. A lo último se ponen agresivos.. y eso es una cosa bien tremenda porque nosotros no pensamos en ellos a la final, es que solo pensamos en nosotros, es que ni en nosotros... pensamos en el trabajo y en darles el estudio, pero no pensamos en los derechos de los niños, solo que se comporten a la maravilla si, pero nunca pensamos en el ejemplo que le estamos dando a los muchachos.</p> <p>P: Pues a mí me parece aterrador que... pues para ellos y para uno también cuando uno no sabe que responderles a ellos en una situación de esas. Pues la niña me comentó que vio que una niña se clavo una aguja en la lengua; no sé si será verdad o .. pues yo hable con el señor rector para ver que versión tenía eso de verdad y pues me dice que sí que estaban tratando de eso y no se hablamos y no le insistí mas en el tema, de todas maneras yo veo que es un tipo de agresión propia que además es un comportamiento visual que lo otros niños lo ven y uno queda frenado y dice... que le puede responder a la niña si fue que la niña que hizo eso como vio a la hermanita mayor, pues quiso hacer lo mismo y la mama las vio y no dijo nada y luego ellas se vinieron a hacerlo aquí en el colegio, entonces me pregunto yo... ¿A quién se le echamos la culpa? Al gobierno?, le echamos la culpa a todas las instituciones mundiales que le dieron muchas patas a eso?... es que, lo que estaba hablando la señora ahora, sobre los valores, y los valores son una palabra grandísima. Entonces los padres los dejamos de lado, con la ley de los congresistas no podemos castigar a los niños, no se les puede gritar, no se les puede castigar con una correa, no los puede uno dejar encerrados porque se ponen más bravos, como los perros bravos... Usted tiene un perro amarrado, se pone más bravo... no, pues suéltelo para que muerda a la gente... no se cual será la acción. No se trata de coger a alguien y ajusticiarlo, si no de mirar el problema de raíz, eso ya no es</p>

		<p>posible. Uno ve todas esas niñas llenas de pirsin, llenas de tatuajes, y se ponen pantalones descaderados para que uno las mire y entonces estas niñas ya aprendieron y entonces llegan estas niñas que apenas están creciendo y hacen lo mismo, eso es una cadena.</p> <p>P: Pues mi niña, como usted me dijo la semana pasada que le casco a dos compañeros del salón y toda la cosa, ella me dice: no mami es que como en el otro colegio me decían que yo soy costeña, y tu sabes que ¡nosotros los costeños no nos podemos dejar! Y me contó que como ella tiene una amiga y ella estaba escribiendo y como un niño no la dejaba escribir, ella le dijo varias veces y como no le hizo caso por eso le casco, pero yo le dije que no podía ser brusca en el salón. Ella no es agresiva porque en la casa no lo somos, ella no aprendió en la casa, es la idea que tiene de que como somos costeños los costeños no nos dejamos de nadie...</p> <p>P: Mi hijo llega golpeado a veces, le hicieron un morado aquí en el ojo porque unos grandes lo tumbaron a la hora del descanso. Y otro día llegó golpeado en una oreja y yo le pregunte y me dijo que había sido una niña costeña... creo que fue su hija, que lo empujó y lo hizo golpear ahí en la orejita, pero que la niña cuando vió que ella estaba llorando porque le dolió le pidió disculpas y le dio unas monedas para que lo perdonara. Y entonces el niño no le dio quejas a la profesora porque la niña le pidió disculpas. y estaba muy arrepentida.</p> <p>P: Es que hay cosas que ellos no comentan, mi hijo también ha llegado golpeado a la casa. Un día salimos del colegio y yo le pregunte qué, que le había pasado y me dijo que Fercho le había pegado, Y le pregunte.. ¿Y luego el no es tu amigo? Y me dijo.. ¡Si! El me empujó y yo caí y me pegue.. ¿Y tu no le dijiste a la profe?.....La profe me preguntó pero yo le dije que me había rayado con un lápiz.... Yo creí que iba a ser para problemas, pero no, siguen siendo amigos.</p> <p>P: Yo veo son los problemas de los niños grandes, pero de los pequeños me parece que no hay. Ellos no se pelean.</p> <p>S: Han visto alguna otra situación de agresión en el colegio? SILENCIO..</p>
--	--	--

CATEGORIAS EMERGENTES	ANALISIS
<p>Maltrato Juego agresivo Lo que ven Lo que no se cuenta Lo que repiten Descansos y salidas Valores de la casa Actitudes La cultura</p>	<p>Los padres de familia muestran una visión de lo que se ve desde las familias, compartiendo varios casos que permiten tener un acercamiento desde otro punto de vista.</p> <p>La agresión como fenómeno común no informado ni atendido emerge en dos situaciones: la primera se refiere al maltrato en la agresión escolar física y verbal entre estudiantes de otros grados, presentados en los pasillos y escaleras durante los descansos y a la hora de salida que es aprendido por los pequeños; algunos niños cuentan en la casa y otros no, sin embargo se observa que aunque cause asombro, se ha vuelto tan común que hace parte de lo que a diario se ve. La segunda situación se presenta cuando los niños llegan a la casa golpeados y no informan al maestro por dos razones: en muchos de los casos el profesor no le presta atención y en otros, el maltrato ya hace parte del juego con los amigos.</p>

	<p>Varios padres manifiestan que por la falta de autoridad y de formación en valores es de donde proviene el aprendizaje de los comportamientos y actitudes agresivas dentro y fuera del colegio; también por causas como los conflictos entre los miembros de las familias, las separaciones que generan inestabilidad en los hijos y mal ejemplo, ya que los niños aprenden de sus padres.</p> <p>El aprendizaje que asumen los niños del colegio, ya que hay comportamientos de compañeros que lo imponen como moda, y los pequeños repiten. Frente a este tipo de fenómenos, y de padres que aún no aceptan muchos cambios en la cultura de los jóvenes, se generan conflictos desde el hogar.</p> <p>Las representaciones mentales que los padres tienen sobre el castigo y su confrontación con el código de protección al menor, han generado actitudes de rechazo de la escuela y confrontación entre la familia y las políticas institucionales que ponen a los niños en una situación de conflicto ya que para su buen desarrollo y crecimiento no hay acuerdos.</p> <p>Los estereotipos arraigados con respecto a las conductas, actitudes y habilidades que generan enfrentamientos de culturas que dan origen al conflicto y en muchos casos a situaciones de agresión en el aula o en los pasillos.</p>
--	---

6. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

Atendiendo a los objetivos específicos planteados al inicio de esta investigación, dentro del marco de las categorías previas y a partir de la información dada por los actores (niños, padres y maestros) a continuación se presenta el análisis correspondiente en el que las categorías emergentes cumplen un papel fundamental, tanto para los objetivos específicos, como para el objetivo general planteado.

6.1 EMOCIONES IDENTIFICADAS.

Objetivo específico No. 1. Indagar las ideas que tienen los estudiantes, los padres y los maestros sobre las emociones.

Los referentes corresponden a las expresiones faciales trabajadas en los talleres, a partir de los cuales se realizó la identificación de emociones y de allí surgieron las categorías emergentes con las que se pretendió dar respuesta al primer objetivo. En el taller dirigido a niños pudimos encontrar que las emociones que más identifican son:

* La tristeza relacionada con el maltrato y las relaciones de poder:



“siente tristeza”

“tristeza y miedo”

“está llorando”

“la mamá le pegó”

“la profesora lo regañó”

Un niño grande le pegó en el descanso

(TALLER DIRIGIDO A NIÑOS VER ANEXO No. 4)

* La felicidad identificada en la alegría y en la empatía referida a un logro personal, y enmarcada en la amistad, y este es un factor que parece mayoritariamente en los relatos de la felicidad centrada en la amistad. La felicidad definida por Plutchik referido por Bisquerra (2009) como emoción que genera placer, bienestar y estabilidad. Y la empatía, que es reconocida igualmente como felicidad se enmarca en la amistad, a la que el mismo califica como la que favorece la recepción positiva de estímulos del entorno que facilitan las relaciones interpersonales, la empatía, la solución de conflictos y la creatividad; este es un factor que aparece en los relatos y está centrada en la amistad.



- “Le dieron un regalo”
- “Le compraron algo”
- “Está de cumpleaños”
- “Porque está con los amigos”
- “Compartir con los amigos”
- “Jugar con los amigos”.

(TALLER DIRIGIDO A NIÑOS VER ANEXO No. 4)



- “Está feliz porque se sacó buena nota”
- “Feliz porque consiguió amigos”
- “Consiguió un amigo”
- “Consiguió hermanos, tíos”
- “Se ve feliz porque tiene amigos”

(TALLER DIRIGIDO A NIÑOS VER ANEXO No. 4)

* El Miedo generado por el maltrato como vulnerabilidad frente a un peligro ocasionado por alguien de mayor poder, pero también aparece el miedo relacionado por los fetiches: la brujería, la bruja, el diablo. Según Gutierrez y Moreno (2011), estos miedos de estímulos imaginarios como los monstruos, la oscuridad, los fantasmas o algún otro personaje evolucionan entre los tres y cinco años y van acompañados con el desarrollo cognitivo, pero van cambiando desde los seis años por temores más ligados a la realidad objetiva como el daño físico, accidentes, heridas, inyecciones, fracaso escolar, la crítica, etc.



“Tiene miedo”

“Está asustado”

“Lo asustó un perro”

“Lo asustó Cristian”

“Lo asustó la mamá con la correa”

(TALLER DIRIGIDO A NIÑOS VER ANEXO No. 4)

* La Ira es identificada como enojo, furia, rabia relacionada con diferentes situaciones familiares o durante la interacción con el otro. Como lo refiere Choliz (2005), dentro de los instigadores están las condiciones que generan frustración, interrupción de una conducta motivada, situaciones injustas o que van en contra de valores morales; es la responsable de la frustración. La ira no siempre conlleva a la agresión y vista positivamente sirve para inhibir las reacciones de afectación de otros y hasta evitar situaciones de agresión. Aquí observamos también sentimientos emergentes como la venganza y la humillación.

* La Venganza, la justicia por mano propia, un asunto que se maneja cotidianamente en la escuela. La rabia expresada como reacción provocada por otros, el arrepentimiento como manifestación posterior a actos agresivos y la humillación como sentimiento de rechazo social.



“bravucón”
“enojado”
“de mal genio”
“tiene rabia”
“furia”
“tiene rabia y le quiere pegar a alguien”
“tiene rabia y quiere vengarse con el que le pego”
“está enojado porque un niño lo ofendió”

(TALLER DIRIGIDO A NIÑOS VER ANEXO No. 4)

* De la expresión referenciada como culpa, emerge el tema de la soledad “porque no, nadie juega con él, está solo, no tiene amigos” “porque él es brusco”. Hay una relación entre la agresión, la soledad, la amistad y la soledad. Emerge entonces un principio moral a la edad de ocho o nueve años en el que la felicidad está enmarcada en la amistad, pero con la agresión no hay amigos y surge entonces la soledad.



“Está triste porque le pego a un niño, está arrepentido”
“Yo ya sé, lo humillaron”
“Esta apenado”
está triste pero sin llorar
“ puede ser que su amigo no lo quiere”
“porque no nadie juega con él, está ¡SOLO! no tiene amigos”
“si, está solo”

(TALLER DIRIGIDO A NIÑOS VER ANEXO No. 4)

* Las expresiones faciales referentes a la vergüenza y al amor, se identifica el amor de donde emerge la influencia que los adultos ejercen sobre la relación entre los niños en cuanto al erotismo: el enamoramiento y la vergüenza, una mirada adulto céntrica del amor de los niños que se maneja de una manera diferente en los adultos y en los niños. Ideas románticas del amor alimentada por los cuentos de Adas que después genera niveles de frustración en las relaciones amorosas en los jóvenes y hasta en los adultos. Y este es otro de los motivos de agresión que se evidencia en la escuela en los niveles de bachillerato.



“Está enamorado”
“Está enamorado y apenado”
“Esta apenado porque una niña le dijo hola”
“Porque está hablando con una niña mas linda que él”
“Consiguió novia”
(TALLER DIRIGIDO A NIÑOS)



“Está enamorado también”
“enamorado pero sin pena”
“enamorado pero el otro está triste”
“me da pena cundo me gusta alguien”
(TALLER DIRIGIDO A NIÑOS)

* Se manifiesta una necesidad de expresión de sentimientos de uno de los niños que estimula en otros a expresar sus vivencias a pesar de que no hay un preámbulo detallado del taller, lo que demuestra una necesidad de ser escuchado sobre sus sentimientos. Las expresiones: “me siento muy mal porque” abre puertas a manifestaciones inmediatas de situaciones de violencia familiar que afectan de alguna manera su desempeño no solo escolar sino también en relación con los otros.

* Emerge una problemática diciente en cuanto a la posición de los maestros frente a estas manifestaciones de los estudiantes. Yo como maestra la observo en el corte que hago ante las manifestaciones de los niños en el que de alguna manera se omite el tema y se limita la participación a casos exclusivamente escolares. Podemos inferir dos aspectos importantes uno de ellos es el vínculo que el maestro tiene con los estudiantes que surge del hecho de ir más allá de los contenidos de la asignatura y que los motiva a abrirse a la confianza de compartir esas situaciones, hay una apuesta pedagógica que el maestro hace, en donde demuestra que no siempre se requiere del orientador; y el otro se refiere al corte que el maestro hace a pesar de esas manifestaciones de malestar; los niños llegan con más de lo que uno espera y nosotros los maestro lo dejamos pasar por miedo al no saber el manejo de estrategias para manejar la situación al que se refiere Bisquerra (2005)

Para la manifestación de los estados biológicos que representan las expresiones faciales de los estados emocionales, el instrumento aplicado en el taller con padres de familia y maestros con base en las imágenes para los grupos de padres y maestros se recogió la información sobre la identificación que hacen de ellas. Esta información comparativa se presenta a continuación para cada una de las imágenes, así:



TRISTEZA

A pesar de que es una emoción primaria heredada, común y compartida por los seres humanos y que hace parte de su adaptación al contexto, para los maestros es mucho más fácil identificar esta expresión facial en comparación con los padres de familia quienes la reconocen como culpa o la expresan en términos de otros sentimientos y estados como el aburrimiento y el estrés.



ALEGRIA

Al ser una emoción primaria con características fenotípicas compartida por la vida en sociedad de la especie humana es fácilmente reconocida; por esta razón, tanto los padres como los maestros la reconocen como alegría. Sin embargo, algunos maestros la identifican también como empatía, siendo ésta una emoción compleja difícil de identificar en los rasgos faciales, adquiriendo así una similitud a la referenciada.



MIEDO

Para los padres de familia la expresión facial del miedo está relacionada con estados como la angustia y el estrés y para los maestros con la duda. El miedo presenta dos tipos de manifestaciones: uno de ellos frente a una amenaza de daño y la otra frente a la invalidez de la estrategia para afrontar el peligro, expresada aquí como duda, angustia y estrés.



IRA

Como emoción primaria, heredada y de carácter universal, es muy bien reconocida por padres y maestros como expresión característica de la ira e identificada también como asco. Como las demás emociones primarias, existe mayor probabilidad de reconocimiento. Esta emoción no siempre se relaciona con la agresión, ya que es motivada por situaciones que van contra los valores morales o se consideran injustas, que pueden llegar a asumir una posición de inhibición de una confrontación.



ASCO

Para ésta expresión de emoción primaria se identifica como correspondiente al asco y a la desconfianza, sin embargo, se nombran sensaciones como la pereza, sentimientos como la desilusión y cualidades como la inconformidad.



VERGUENZA

Algunos padres de familia no reconocen las manifestaciones empáticas, ya que la reconocen en la expresión de la vergüenza o culpa. También la reconocen como preocupación que se encuentra dentro de los sinónimos de ansiedad y es secundaria o compleja. Los maestros la reconocen como culpa y duda.



SORPRESA

Dentro de las emociones primarias es fácilmente reconocible tanto por los padres como por los maestros ya que manifiesta asombro por alguna circunstancia pasajera. Sin embargo, algunos padres de familia la identifican como empatía.



EMPATÍA

Debido a la complejidad del reconocimiento de los rasgos faciales de algunas manifestaciones emocionales, la empatía e identificada tanto por los padres como por los maestros como felicidad o alegría; sin embargo, los maestros reconocen esta emoción con mayor facilidad comparada con la habilidad de los padres.

6.2 SITUACIONES DE AGRESION

Objetivo específico No. 2. Identificar situaciones de agresión que se presentan cotidianamente en la institución escolar.

Las situaciones de agresión escolar identificadas en la institución por los estudiantes, padres y maestros, se lograron mediante el análisis de los datos obtenidos en el taller, en el caso de los niños y en los grupos de discusión realizados con los padres y maestros.

El desarrollo del taller con los niños nos permitió identificar situaciones de agresión muy particulares, que se fueron haciendo evidentes en la identificación de las emociones de los referentes establecidos. Emergen situaciones de agresión que el estudiante vivencia desde su familia: “Profe, yo me siento muy mal porque mi mamá peleó anoche con mi papá”, “Yo me siento muy mal porque el sábado robaron en mi casa”, “yo me siento muy mal porque mi papá le pegó a mi mamá”, “Yo me siento muy mal porque en mi casa se agarraron a cuchillo”

(RELATOS DE LA DISCUSIÓN EN EL TALLER)

Se evidencia una relación de abuso de poder del más grande y tiene que ver con la autoridad; nos referimos aquí a las situaciones de agresión que manifiestan los estudiantes que son ocasionadas por el maltrato de la mamá: “Está llorando porque la mamá le pegó” el golpe del compañero más grande: “le pegaron en el descanso... un niño grande” y el regaño de la maestra: la profesora lo regañó”. Este tipo de situaciones vistas como agresiones son denominadas por Carrasco y González (2006) como instrumental o proactiva, en la que se pretende, para este caso, darle su merecido por lo que pasa. Como dice el autor, ésta conducta aversiva, no mediada por la emoción, está dirigida a influenciar, controlar, dominar o coaccionar a la víctima.

En la identificación de la ira en la expresión facial emergen situaciones de agresión: “Cuando se agarran a cuchillo” o durante la interacción con el otro “cuando mi hermano me rompe las cosas”, “Cuando nos quitan algo” “alguien lo hizo enojar” y que responde a actos de maltrato “A si, le pegaron”, “un “niño le pegó una cachetada” o a los que considera injustos “cuando no nos dejan salir al descanso porque se portan mal y les pegan a las niñas”, “Esta

enojado porque un niño lo ofendió”. Estos actos son considerados por Carrasco y González (2006) como manifestaciones de agresión directa o abierta, ya que además de encontrarse confrontaciones mediante ataques físicos o con armas, destrucción y comportamientos lesivos, inducen emociones dañinas a corto y largo plazo.

Los padres de familia muestran una visión de las situaciones de agresión que se ven desde las familias, compartiendo varios casos que permiten tener un acercamiento desde otro punto de vista.

La agresión como fenómeno común no informado ni atendido emerge en dos situaciones: la primera se refiere al maltrato en la agresión escolar física y verbal entre estudiantes de otros grados, presentados en los pasillos y escaleras durante los descansos y a la hora de salida que es aprendido por los pequeños; algunos niños cuentan en la casa y otros no, sin embargo se observa que aunque cause asombro, se ha vuelto tan común que hace parte de lo que a diario se ve. La segunda situación se presenta cuando los niños llegan a la casa golpeados y no informan al maestro por dos razones: en muchos de los casos el profesor no le presta atención y en otros, el maltrato ya hace parte del juego con los amigos. Esta última, y la infiero desde mi experiencia como maestra, es una nueva modalidad de agresión se va haciendo cada vez más común en las instituciones escolares y corresponde a una forma de agresión entre amigos, en donde posiblemente la motivación es el juego y la emoción es la felicidad que genera la adrenalina al enfrentarse al dolor.

Varios padres manifiestan que por la falta de autoridad y de formación en valores es de donde proviene el aprendizaje de los comportamientos y actitudes agresivas dentro y fuera del colegio; también por causas como los conflictos entre los miembros de las familias, las separaciones que generan inestabilidad en los hijos y mal ejemplo, ya que los niños aprenden de sus padres. Y aquí nuevamente confirmamos el llamado ciclo de la violencia.

Las representaciones mentales que los padres tienen sobre el castigo y su confrontación con el código de protección al menor, han generado actitudes de rechazo hacia la escuela y confrontación entre la familia y las políticas institucionales que ponen a los niños en una situación de conflicto ya que para su buen desarrollo y crecimiento no hay acuerdos.

Los estereotipos arraigados con respecto a las conductas, actitudes y habilidades que generan enfrentamientos de culturas que dan origen al conflicto y en muchos casos a situaciones de agresión en el aula o en los pasillos. Con Nussbaum (2014) se confirma esta situación que emerge en éste caso, quien se refiere a que en las sociedades humanas lo cognitivo de las emociones está dado por las normas y circunstancias sociales concretas que se desarrollan de forma diferente en cada sociedad.

Por otra parte, los maestros ven que el maltrato entre pares es una de las manifestaciones más comunes en la relación entre estudiantes. Hay una constante de agresión institucional vista por los profesores, que corresponde a la agresión física y verbal a la hora de los descansos, que se repite todos los días y con mayor intensidad en los estudiantes de primaria. Los problemas que el maestro cree haber solucionado en el aula, continúan en los descansos y además de que esto se transforman en un escenario apropiado para el aprendizaje de comportamientos violentos de los más pequeños que observan a los más grandes y aquí nuevamente el ciclo de la violencia dentro de la escuela.

En la organización de grupos hay una forma de agresión en la que uno de ellos maneja cierto poder sobre el otro (juego de roles) mediante el chisme y el maltrato con segundos, pero ninguno de los que está involucrado quiere manifestar lo que pasa por presión de uno sobre los otros. También se evidencia una forma de agresión silenciosa en la que los estudiantes agresores

son manipulados por otro que se muestra pasivo y silencioso frente al grupo. Estos tipos de agresión son denominados por Carrasco y González (2006) como agresión directa o relacional, en la que se hieren a otros indirectamente, a través de expresiones faciales, rumores, secretos sobre el otro para manipular las relaciones interpersonales, avergonzar en un ambiente social, etc.

Los profesores manifiestan estar enterados de las diferentes situaciones de agresión que viven los estudiantes dentro y fuera de la institución, además de que se presentan a diario, sin embargo no saben qué hacer durante la manifestación de la rabia de los estudiantes en esas situaciones.

Dentro de la institución los maestros evidencian la indisposición de los padres de familia con respecto a los conflictos no resueltos en el aula. La falta de comunicación asertiva entre padres y maestros genera malestar y presión sobre su desempeño.

6.3 EMOCIONES IDENTIFICADAS EN SITUACIONES DE AGRESION

Objetivo específico No. 3. Interpretar las emociones no reguladas en el agredido, en el agresor y en los testigos en las situaciones de agresión dentro y fuera del aula.

En el grupo de discusión realizado con los niños, aunque dentro de la búsqueda de soluciones a la situación está el informarle al maestro, la primera reacción no es ésta. De allí emergen razones como el tiempo de la maestra “la profesora ya tiene que irse para el salón de ella” y el respeto por su discurso “no hay que decirle, porque no hay que interrumpirla”, hay que dejar hablar a la profesora”. Frente a la decisión de informar, aparece la sanción desde la coordinación y el cumplimiento de normas como citación al acudiente y la expulsión. El castigo visto desde la norma para la solución de situaciones de agresión.

La mayoría están de acuerdo con que el agresor se manifiesta a los golpes y el que recibe los golpes es el agredido, sin embargo, hay algunos que reconocen la actitud del niño que molesta en clase, como agresor. Sin embargo, aunque el niño que molesta es clase es un detonante de la actitud agresiva de su compañero, no es agresor, ya que la agresión es definida como un comportamiento básico y primario de maltrato entre pares en el ser humano a nivel físico, emocional, cognitivo y social, ofensivo. El agresor, motivado emocionalmente, agredió al compañero con el objetivo claro de infringirle una lesión utilizando la flauta.

Los niños reconocen las emociones del agresor en dos momentos: en los tres relatos la que lo motiva a golpear al compañero la definen como enojo, rabia y furia. Y la que siente después de haberlo hecho es la felicidad. Emerge la felicidad del agresor como una necesidad de retornar la normalidad de la clase como justificación del comportamiento agresivo contra el compañero que sonaba la flauta. Del relato 2 emerge la sanción de expulsión para el agresor por haber golpeado a su compañero. Se presentan entonces dos miradas: por un lado, el reconocimiento de la ira, la rabia, la furia, el enojo en el agredido y en el agresor y su posterior felicidad lo que refiere Nussbaum (2014), como un universal cultural de todas las sociedades y las personas que reaccionan ante los daños injustos o injustificados, que están muy influidas por las normas sociales que la regulan, en este caso, la importancia del desarrollo de la clase más que acto agresivo en sí. Por otro lado, el reconocimiento que hacen los niños del acto agresivo como un mal intencionado que no debe ser, viene dado por el reconocimiento de la tristeza en el agredido y la reflexión que hacen sobre el amor que debe sentir el agresor, la importancia de ser amigos de los compañeros, el valor del dialogo y del pedir perdón.

Asumiendo la posición de testigos se presentan varias posiciones: algunos de ellos sienten tristeza por el golpe que sufrió el compañero, y justamente Choliz, (2005) se refiere a ésta tristeza

como un activador de ayuda, desempeñando su rol de defensor, según lo conceptualizan Collell, J., y Escudé, C. (2004); otros sienten mal genio con el compañero agresor pero no intervienen y otros estudiantes se refieren al miedo que sienten “porque me quedo quieto y no miro y ya no me quiero meter en nada” asumiendo el rol de posible defensor. Otros en cambio deciden separa a sus compañeros manifestando felicidad frente al logro de evitar que se sigan agrediendo o buscar ayuda de otro más grande asumiendo el rol de defensor.

Ponerlos como testigos para que compartan su experiencia, permite conocer, no solo sus posiciones frente a estas situaciones, sino también sus vivencias. De aquí se pudo hallar situaciones familiares de donde, como testigos del conflicto intra familiar, emergen emociones como el miedo y la tristeza que son puestas de manifiesto en las situaciones de agresión escolar. Esto confirma el llamado Ciclo de la violencia en el que Chaux (2003) en el que se refiere a los niños que son maltratados, quienes desarrollan comportamientos agresivos cuando observa y aprende de otros los comportamientos agresivos.

La interacción social que el niño vivencia en la escuela, no solo le da la capacidad de aprender sino también de aprehender, ya que así como puede ubicarse en el rol de agredido, también puede ubicarse en el rol de agresor; así como reconoce emociones y sentimientos propios y en el otro, sabe que puede ser un motivador potencial de ellas mismas cuando le sirvan como herramienta para la competencia y para la propia sobrevivencia.

En el grupo de discusión de padres se presentan diferentes puntos de vista con respecto a la definición del agredido y el agresor que dependen de los principios ético y morales de las familias. Así, hay quienes ven dos formas de agresión como la física y la verbal y desde la cual califican a los dos estudiantes como agresores.

Se encuentra la oposición del padre de familia que justifica la manifestación del estudiante que responde con golpes al compañero que acosa con un dicho muy popular “el que está quieto se deja quieto, en donde se evidencia que desde la familia se induce una confrontación entre el agresor y la víctima que se considera negativa porque induce emociones dañinas para el individuo a corto o largo plazo. A esta forma de agresión Carrasco y González (2006) la denominan agresión directa o abierta.

Se hace referencia a la tolerancia como una característica que diferencia a unos de otros y que pertenece más a aquellos que son callados, tranquilos y calmados. Se contempla la actitud agresiva con respecto a la frecuencia; Si no es constante esa actitud frente al acoso, no se puede considerar a una persona agresiva y de esta manera se justifica el acto agresivo de quien es acosado.

Emerge el miedo tanto del agredido como del agresor ya que consideran que los dos manejan miedos diferentes: el agredido mantiene el miedo que le ha generado el compañero durante el acoso. Y en el agresor el miedo de llegar golpeado a la casa, “golpea por si acaso”, aunque en éste caso mantiene el acoso como una forma de agresión “creyéndose superior con sus palabras”.

Además del miedo, los padres reconocen en el agredido emociones como la tristeza, el enojo, la felicidad por haberse defendido. Emerge la felicidad desde dos posiciones: en el agresor por disfrutar acosando a su compañero y en el agredido por haberse quitado el problema de encima al responder de manera agresiva con su compañero.

Igualmente la tristeza es vista por los padres en los dos estudiantes; en el agredido expresada en su actitud callada y de soledad y en el agresor como un sentimiento oculto que manifiesta en forma de agresión verbal con su compañero mas pasivo.

El agresor es calificado por los padres como un estudiante a quien no le han enseñado valores desde la casa y emergen desde allí sentimientos como el odio, el resentimiento, la inconformidad, la desconsideración y la envidia. El agredido es visto como un estudiante solitario y que en su silencio guarda sentimientos de rechazo, soledad, tristeza, miedo, ira generados por una posible violencia intrafamiliar y abandono.

Los padres expresan cuatro razones por las cuales los estudiantes son agresivos: el ejemplo desde casa “así como son los padres son los hijos”; el maltrato en casa genera desahogo en la escuela; la falta de atención y cuidado por parte de los cuidadores y de los maestros y la violencia intrafamiliar.

Cuando el problema es orientado desde la familia, existe una presión sobre el estudiante que es agredido y también sobre el que es agresor para que “no se deje” presentando así dos opciones para resolver el problema de acoso; uno de ellos es contarle al maestro y como segunda opción es defenderse así como lo hizo el agredido del caso cuando la profesora no le preste atención, y debe ser así porque es necesario quitárselo de encima o defenderse; y en el caso del agresor “por si acaso” quien se adelanta y cree mantener el orden para evitar que lo agredan y por el miedo de que lo regañen en la casa por llegar golpeado.

La visión que los padres manifiestan con respecto a los testigo, es de burla por parte de los compañeros que observan la situación y de falta de compasión tanto de la familia como de los

maestros por sus ocupaciones, manifestando la necesidad de reforzar la autoestima en los estudiantes, los valores en familia y la alegría y la culpa de los que agreden a otros.

Frente a situaciones de agresión escolar el maestro manifiesta sentir acoso por parte de los padres de familia y su primera manifestación es de ira y de desahogo: “un día esa señora me sacó de quicio” “...y yo le dije. No me joda más” “me desahogue y me la quité de encima”. Y frente a las presentadas entre estudiantes, las reconoce como comunes dentro de la institución, y sin embargo reconoce sentir miedo “Uy a mi me da un susto verlos así” y sin herramientas “yo no sé como manejarla y tras del hecho es muy común”.

De la discusión del caso, emerge la identificación de los actores de la situación como agresores: uno por no saber reconocer las emociones del otro y el otro por no haber desarrollado habilidades sociales como la comunicación para expresar su inconformidad antes de responder con actitud agresiva; ninguno ha desarrollado relaciones empáticas ni reconocer el daño infringido al otro. De aquí la importancia a la que habían referencia Martín Hernández, Estudita. (2000), Trianes, Muñoz y Jimenez (2007), al definir las habilidades sociales como aquellos comportamientos o conductas verbales y no verbales, incluyendo pensamientos adecuados que les permiten resolver situaciones como éstas de manera eficaz y satisfactoria generando ambientes aceptables para ellos mismos y para su contexto escolar, familiar y social, de donde son adquiridas dichas habilidades.

Dentro del reconocimiento de emociones de los agresores, los maestros resaltan la de la tristeza y la ira. En cuanto a la identificación de los testigos frente a la situación de agresión, emergen cuatro posiciones: los que sienten mal genio, los solidarios, los indiferentes y los que manifiestan felicidad y motivan a los agresores a iniciar o continuar el enfrentamiento.

6.4 EMOCIONES A TRABAJAR EN SITUACIONES DE AGRESION

Objetivo específico No.4. Definir las emociones en las que se debe intervenir pedagógicamente para reducir la agresión en la Institución escolar.

Los aportes de cada uno de los actores favorece la construcción de una propuesta pedagógica valiosa y sobre todo si éstos son niños. De los instrumentos trabajados por ellos, se infieren las emociones que deben ser intervenidas para reducir las situaciones de agresión escolar. Así, Emociones identificadas por los niños para ser intervenidas como el miedo, la felicidad, amor y la rabia. Y Sentimientos emergentes de las situaciones compartidas como: la venganza, la humillación, la ofensa, el arrepentimiento, la soledad.

Frente a la pregunta de qué emociones trabajar en situaciones de agresión, emerge una constante manifestada durante la discusión y es la tendencia a considerar la formación en valores: “A Jhon que debe tener diálogo y enseñarle a respetar a toda la comunidad y sus semejantes, enseñarle el respeto y tolerancia con la sociedad. Y con Jhon hay que trabajarle también la comunicación para que dialogue con su familia para que le den apoyo y se sienta seguro de sí mismo”, “para Jhon el acompañamiento y para Julián trabajarle la autoestima”, “Para Julián la integración con la escuela y la comunidad y para Jhon que le enseñen los valores y el respeto hacia las otras personas”. Y algunos padres hacen referencia a las emociones observadas en las fichas del taller, resaltando la importancia de incluir, en un proceso de formación para el agredido y el agresor emociones como la alegría, la empatía y la compasión; y para los testigos la culpa.

Los maestros reconocen una constante manifestación inadecuada de emociones en los estudiantes durante las situaciones de agresión, en especial de la ira, la empatía, la compasión, la culpa y la frustración. De acuerdo con Buss y Plomin (1984) citado por Trianes, Muñoz y

Jimenez (2007) quienes afirman que la emocionalidad, que es heredada, es precursora de la agresividad que se origina por la intensidad de emociones como la frustración, el temor, la ira y la ansiedad. Pero también algunos reconocen que los maestros debemos aprender a reconocer sentimientos y emociones y lo que afecta al otro y enseñarles a los estudiantes para que aprendan a resolver sus propios conflictos.

En concreto podemos encontrar que los resultados analizados responden a los objetivos propuestos para esta investigación, así:

Para el objetivo específico numero 1, ***indagar las ideas que tienen los estudiantes, los padres y los maestros sobre las emociones***, encontramos que los niños tiene una visión amplia sobre las emociones y las relacionan muy fácilmente con sus situaciones cotidianas, así: la tristeza relacionada con el llanto por el maltrato en las relaciones de poder; la felicidad, alegría y la empatía referida al logro personal, la amistad; el miedo como respuesta al maltrato generado por la relación de poder o por los fetiches; la ira reconocida como enojo, furia, rabia generada por diferentes situaciones familiares o en la interacción con el otro; la venganza como justicia frente a lo que genera rabia y el arrepentimiento como manifestación posterior a actos agresivos; la humillación como sentimiento de rechazo social; la soledad como castigo social frente a las reacciones de agresión y relacionada con la amistad; la vergüenza relacionada con el enamoramiento. Los padres de familia hacen un reconocimiento de la culpa, el aburrimiento y el estrés; tanto padres de familia como maestros tienden a reconocer las emociones primarias dentro de situaciones de estrés, de angustia y como respuesta al peligro o durante una confrontación, en situaciones de desconfianza, de desilusión y de inconformidad. La alegría y la empatía son reconocidas con mayor facilidad.

Para el objetivo número 2, ***identificar situaciones de agresión que se presentan cotidianamente en la institución escolar***, desde los diferentes relatos se encuentra que hay situaciones en las que se manifiesta maltrato por abuso de poder (compañero mayor, hermano, padres, maestros), se presenta manifestación de la violencia de los hogares en las relaciones interpersonales entre pares o motivados por segundos, la agresión en el juego como un fenómeno diario no informado ni atendido. Tanto estudiantes como padres afirman observar más agresión durante los descansos y a la hora de salida que no son atendidos a tiempo, pero que se hacen evidentes en los hogares por las lesiones que se generan o por las historias que cuentan los niños. Otra situación de agresión que manifiestan los padres y los maestros son las que generan algunos padres contra los maestros.

En cuanto al objetivo específico número 3, ***interpretar las emociones no reguladas en el agredido, en el agresor y en los testigos en las situaciones de agresión dentro y fuera del aula***, encontramos los siguientes resultados:

AGRESOR: ira, enojo, rabia, furia, felicidad frente al sufrimiento del otro, ausencia de amor, miedo, soledad como una forma de llamar la atención de los otros, no hay empatía

AGREDIDO: tristeza, ira, enojo, felicidad posterior a la reacción agresiva, soledad que la manifiesta en su silencio, odio, resentimiento, la envidia, rechazo (asco), no hay empatía.

TESTIGOS: tristeza, miedo, felicidad en la intervención asertiva, falta de compasión, falta de culpa.

OTROS SENTIMIENTOS: no hay reconocimiento de las emociones en el otro, no hay educación en habilidades sociales como la comunicación, solidaridad en algunos testigos, no hay formación en valores desde casa.

Para el objetivo número 4, ***definir las emociones en las que se debe intervenir pedagógicamente para reducir la agresión en la Institución escolar***, se encontró el miedo, la

rabia, la felicidad , la empatía, la compasión, la culpa y la tristeza. Junto a ellas emerge la necesidad de la formación en el desarrollo de habilidades sociales tanto de comportamiento como de pensamiento como la comunicación, la asertividad, la cooperación, la ayuda, el respeto, el consenso, entre otros para una relación gratificante con el otro.

6.5 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.

Los resultados encontrados motivan a proponer estrategias de intervención planeadas en el objetivo número 5, *proponer alternativas pedagógicas institucionales para favorecer la regulación de las emociones que se manifiestan en situaciones de agresión escolar*. Así, se propone que:

* El aula de clases es todo un espacio de interacciones de culturas, de pensamientos, de lenguajes, de temperamentos, de ideas, de sentimientos y de emociones que nos abren las puertas a un mundo de investigaciones y nos ponen en contacto directo con realidades de una sociedad cambiante, pero también de una sociedad llena de necesidades. Los maestros estamos llamados a capacitarnos en el aprendizaje del reconocimiento de emociones propias y de sus estudiantes para crear ambientes de aula agradable para todos.

* El tema de las emociones, es un tema que debe ser abordado por las instituciones escolares como parte de los deberes dentro de un proceso de convivencia y solución pacífica de los conflictos.

* Los programas que se desarrollen sobre el tema de emociones no deben incluirse dentro del currículo y plan de estudios, debe tener un impacto diferente a todo proceso escolar, ya que no considero pertinente incluirlo dentro de una nota ya sea cuantitativa o cualitativa.

* Para que un programa sobre regulación de emociones genere cambios en la conducta de los estudiantes, se debe implementar desde el preescolar y la primaria en los primeros niveles y debe ser orientado a padres, maestros y estudiantes.

* Todo programa o estrategia que se desarrolle a nivel institucional sobre el tema de emociones debe ir acompañado de la enseñanza de habilidades sociales.

* Las actividades orientadas al desarrollo de programas que favorezcan la regulación de emociones en las situaciones de agresión o de conflicto, no debe ser responsabilidad exclusiva del maestro, sino que debe ser un trabajo integral, en el que participen diferentes áreas del conocimiento interesadas en participar activamente en la propuesta.

* Propongo llevarlo, más que a un lugar de compromisos académicos, a un espacio pedagógico de encuentro, en donde todos sientan la oportunidad de expresar sus emociones al desnudo, como eran los Gimnasios de la antigua Grecia, en donde no habían limitaciones de ideas ni pensamientos y se ejercitaba no solo su cuerpo, sino también el discurso de la palabra. En ese lugar de encuentro consigo mismo y con el otro, se atienden y se desnudan las emociones para verlas tal cual, conocerlas, reconocerlas a nivel personal aceptándolas como parte del desarrollo de la vida y asumiendo la responsabilidad que tenemos con ellas frente a los logros personales y como fundamentales en la interacción con otros y con el entorno. He denominado a ésta alternativa pedagógica Gimnasio de Emociones, como propuesta institucional de aprendizaje y regulación de emociones con la participación de padres, maestros y estudiantes.

CONCLUSIONES

El análisis de las manifestaciones emocionales de situaciones de agresión que se presentan en las escuelas abre nuevas interpretaciones sobre una problemática educativa común actual, que se transforma en posibles perspectivas para el debate, la reflexión y la búsqueda de soluciones al conflicto de las instituciones educativas distritales, ya que el fenómeno social que se trata de comprender está dado desde realidades manifestadas por la misma comunidad educativa a partir de sus experiencias y de la cultura escolar.

Los documentos de la investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional sobre el tema de las emociones y la agresión en la escuela consideran que la intervención en la educación debe ser orientada desde la familia, los estudiantes y los docentes ya que es un factor clave no solo para el mejoramiento de la convivencia escolar, sino que también como programa de prevención temprana de muchas problemáticas en la adolescencia. Sin embargo, a pesar del interés que muchas instituciones muestran por el tema, son pocos los multimodales que abarcan un trabajo pedagógico con los tres grupos, puesto que se han enfocado a solo uno de ellos. La problemática del manejo de las emociones en situaciones de agresión escolar establece la necesidad de ser abordada desde los tres estamentos, ya que debe considerar los puntos tres puntos de vista que distan por la manera de ver las realidades según sus experiencias sobre el mismo tema, en el mismo espacio y en un mismo tiempo.

El método más adecuado orientado en ésta investigación para alcanzar el logro planteado es muy pertinente para realizar la exploración de estas realidades en los tres grupos ya que logran hacer una aproximación substancial sobre la misma problemática, además deja abiertas las posibilidades de nuevas investigaciones para quienes pretendan ahondar en el tema o lo que sería

mejor, motivar la implementación de programas de intervención en el conflicto escolar; proyectos que permitan explorar realidades sociales para buscar en ellas estrategias de solución al conflicto y búsqueda de la tan anhelada paz.

Esta realidad dada por las vivencias de los actores de los relatos, se constituye desde lo que ellos son capaces de dar cuenta o son capaces de decir desde sus situaciones sociales. Es así como surgen las emociones que tanto los padres, como los maestros y los estudiantes reconocen en situaciones de agresión escolar de los relatos referentes a sus propias vivencias y que manifiestan tanto en los participantes como en los espectadores al igual que valores y capacidades que allí cada uno muestra de sí mismo y que ha sido aportado por su propia familia. En esta exploración sobre las emociones que se manifiestan, no solo se ahondó en la búsqueda del problema, sino que también emergen aspectos como:

- La necesidad de una educación en habilidades sociales en las instituciones educativas del distrito.
- Atención en la mediación de conflictos desde las emociones que allí se manifiestan.
- Se debe educar a toda la comunidad educativa sobre el tema de regulación emocional, para crear un impacto positivo en la convivencia escolar.
- La capacitando al maestro sobre la regulación de emociones para mejorar el clima de aula.
- Educar a toda comunidad educativa en capacidades humanas basadas en el respeto.

En esta exploración es importante la manera como, no solo se miró la problemática hacia afuera, sino que también surge una valoración de sí mismo de cada uno de los actores según su rol como

maestro, como padre de familia y como estudiante, lo que fortalece la necesidad de formación permanente para todos en el manejo y reconocimiento de emociones propias y ajenas para mejorar la convivencia y mediar en el conflicto escolar, mediante la implementación de proyectos o programas pedagógicos interdisciplinarios de formación en tres temáticas fundamentales: capacidades para la vida, habilidades sociales y regulación de emociones, en especial el amor, la compasión y la empatía, desde las artes, la educación física, el teatro, la narración, las ciencias, la ética y con el acompañamiento de orientación escolar.

BIBLIOGRAFÍA

ARIAS, D. 2011. El Co-Relato De La Imagen Fotográfica: La Arqueología Visual Como Metodología En La Exploración De La Memoria Etnohistórica. Institut Catalá D' Antropologia. Recuperado de [http://www.antropologia.cat/files/Quaderns-e16\(1-2\)_Arias.pdf](http://www.antropologia.cat/files/Quaderns-e16(1-2)_Arias.pdf)

BARAHONA, Á. (2012): *Diseño de un producto que permita el autocontrol y reconocimiento de emociones, con el fin de disminuir la agresión escolar*. Recursos Electrónicos (Bases de Datos y Catálogo Biblos), Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

BISQUERRA, R. (2009): *Psicopedagogía de las emociones*. (Documento en línea). Disponible: http://www.associacioeer.org/Estructura%20de%20las%20Emociones_Modelo%20Plutichik.pdf

BONILLA, E. y RODRÍGUEZ, P. (2010): *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes Editorial norma

CALDERÓN, M., GONZÁLEZ, G., SALAZAR, P., WASHBURN, S. (2014): "El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado". En Revista Electrónica "*Actualidades Investigativas en Educación*", vol. 14, núm. 1, pp. 1-23. Costa Rica: Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>

CARRASCO, M Y GONZÁLEZ, M. (2006): *Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030758001>

CASTILLO, M. (2003) *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. (Documento en línea). Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3928>

CELDRÁN, J y FERRÁNDIZ, C. (2012): *Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones* *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 10, pp. 1321-1342. España: Universidad de Almería Almería. Disponible: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=4cc93037-1565-4839-b788->

CID, P., DÍAZ, A., PÉREZ, M., TORRUELLA, M y VALDERRAMA, M. (2008): “Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar”. En *Revista Cielo*. (Documento en línea). Disponible: <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf>

CIFUENTES, R. (2011): *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.

COLLELL, J., y ESCUDÉ, C. (2004): *Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos*. (Documento en línea). Disponible: <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%2012.pdf>

CHAUX, E. (2003): “Agresión reactiva, agresión instrumental y ciclo de la violencia”. En *Revista Estudios Sociales* No, 15. Pg. 47-58. (Documento en línea). Disponible: <https://res.uniandes.edu.co/view.php/473/view.php>

CHAUX, E. (2005): El programa de prevención de Montreal. En *Revista Estudios Sociales*. (Documento en línea). Pp. 11-25. Disponible: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/473/index.php?id=473>

CHÓLIZ, M. (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. (Documento en línea). Disponible: <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., ALMEIDA, A. y BARRIOS, A. (2003): *Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico*. *Infancia y Aprendizaje*, (Documento en línea). Pag. 13. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/39153258_Del_maltrato_y_otros_conceptos_relacionados_con_la_agresion

DIEGO, Isaac Martín de; Serrano, Angel; Conde, Cristina; Cabello, Enrique (2006) *Técnicas de Reconocimiento automático de Emociones*. Universidad de Salamanca. España. Revista Redalyc. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017296007>

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2012): *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan - ECECA*, para Estudiantes de 5 ° a 11 ° de Bogotá. Recuperado de: www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/presentacion_ConvivenciaEscolar_2011.pdf

DÍAZ, J y FLORES, E. (2001): *La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del Sistema afectivo*. (Documento en línea). Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/582/58242403.pdf>

El País 2013. Martes, Noviembre 12, 2013 | Autor: Elpaís.com.co | AP. <http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/latinoamerica-region-insegura-mundo-segun-onu>

Encuesta de Clima Escolar y Victimización. 2013. Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_document

[acion/caja_de_herramientas/serie_3_sistematizacion/clima_escolar_y_victimizacion_en_bogota_2013.pdf](#)

FANG, Y y HOYOS, O. (2009): *Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares*. (Documento en línea). Disponible:

<http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n24/n24a02>

GALLEGO, A. (2011): “La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela” *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 33, pp. 1-20. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte. Disponible:

<http://www.redalyc.org/pdf/1942/194218961016.pdf>

GUTIERREZ, A. y MORENO, P. (2011): *Los niños, el miedo y los cuentos. Como contar cuentos que curan*. Bilbao. Ed. Desclee De Brouwer.

HENAO, J. (2005): *La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención*. (Documento en línea). Disponible:

<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a05>

JIMÉNEZ, A y TORRES, A. (2006): *La práctica investigativa en ciencias sociales. DCS, Departamento de Ciencias Sociales*. Bogotá: UPN, Universidad Pedagógica Nacional.

JIMÉNEZ, A., CASTILLO, V y CISTERNAS, L. (2012): “Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (Documento en línea). 10 (2), pp. 825-840. Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlds/v10n2/v10n2a04.pdf>

MACAZAGA, A., VAQUERO Á y GÓMEZ, S. (2013): “El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado”. *Revista Electrónica*.

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 16, núm. 2, pp. 135-145 España:

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza. Disponible:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217029557010>

MATURANA, H. (2003): *Amor y Juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano*. Chile: Lom

MORA J y BELTRAN ,S. (2013): *Comportamiento de las lesiones por violencia interpersonal*. (Documento en línea). Disponible:

<http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/188820/FORENSIS+2013+6-+violencia+interpersonal.pdf>

NUSSBAUM, M. (2006): *El Ocultamiento de lo Humano. Repugnancia, Vergüenza y Ley*. Buenos Aires: Katz Editores.

NUSSBAUM, M. (2008): *Paisajes del Pensamiento. La Inteligencia de las emociones*. (Documento en línea): Paidós. Disponible: <https://es.scribd.com/doc/231846959/Martha-Nussbaum-Paisajes-del-pensamiento-La-inteligencia-de-las-emociones-Barcelona-Paidos-2008-pdf>

NUSSBAUM M: EMOCIONES, MENTE Y CUERPO Rubén Benedicto Rodríguez Universidad de Zaragoza (España) Thémata. Revista de Filosofía N° 46 (2012 - Segundo semestre) pp.: 591-598. Recuperado de:

<http://www.blogseitb.com/inteligenciaemocional/2007/10/01/desarrollo-emocional-educacion-primaria/%20tomado%2012>.

NUSSBAUM, M. (2014): *Emociones Políticas*. Barcelona: Paidós.

PÉREZ, N., FILELLA, G., SOLDEVILA, A y FONDEVILA, A. (2013): *Evaluación de un Programa de Educación Emocional para Profesorado de Primaria*. Madrid:

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886012>

Anna Soldevila Benet, Gemma Filella Guiu, Ramona Ribes Castells, M. J. Agulló (2007): Una propuesta de contenidos para el desarrollo de la conciencia y la regulación emocional en la educación Primaria. *Cultura y Educación*. Vol. 19. Disponible:

La hermenéutica: Una actividad interpretativa. Arráez, Morella; Calles, Josefina; Moreno de Tovar, Liuval. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. 2006. *Revista Redalyc*. Recuperado de

RAMÍREZ, C., ARCILA, W. (2013): Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar (Documento en línea). *Educ*. Vol. 16, No 3, 411-429.

Disponible: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2778/3350>

REDORTA, J., OBIOLS, M., y BISQUERRA R.(2006): *Emoción y Conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Prólogo de Alex Rovira, co-autor de la buena suerte. Disponible:

RINCÓN, M. (2014): *Relatos artísticos de mundos emocionales un escenario para expresar, expresarse y restaurar vínculos afectivos desde la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.




TREMBLAY, R., GERVAIS, J. (2008): *Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la Primera Infancia*. (Documento en línea). Disponible: http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/tremblay_reporteagresion_sp.pdf





UNIDAD DE APOYO A LA TRANSVERSALIDAD. (2006): *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar. Cartilla de trabajo aprender a convivir*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Disponible:


WETTSTEIN, A. (2012): “El Sistema de Observación BASYS para el análisis del comportamiento agresivo en el contexto escolar”. Revista. *Psicothema*. Vol. 24, pp. 364-370. (Documento en línea). Disponible: www.psicothema.com

ANEXOS

ANEXO NO. 1. INSTRUMENTO PARA NIÑOS. EXPRESIONES FACIALES DE ALGUNAS EMOCIONES

<i>CODIGO</i>	<i>EMOCIÓN</i>	<i>IMAGEN</i>
<i>EN1</i>	<i>TRISTEZA</i>	 A cartoon illustration of a young boy with a sad expression, crying with his mouth wide open and eyes closed. He is wearing a blue jumpsuit and has his arms slightly out to the sides. The background is a light yellow-green gradient.
<i>EN2</i>	<i>FELICIDAD</i>	 A cartoon illustration of a young boy with a happy expression, laughing with his mouth wide open and eyes closed. He is wearing a blue jumpsuit and has his arms raised in the air. The background is a light yellow-green gradient.
<i>EN3</i>	<i>MIEDO</i>	 A cartoon illustration of a young boy with a scared expression, wide eyes, and a slightly open mouth. He is wearing a blue jumpsuit and has his arms slightly out to the sides. The background is a light yellow-green gradient.

<i>EN4</i>	<i>IRA</i>	
<i>EN5</i>	<i>CULPA</i>	
<i>EN6</i>	<i>VERGÜENZA</i>	
<i>EN7</i>	<i>AMOR</i>	

<p><i>EN8</i></p>	<p><i>EMPATIA</i></p>	
--------------------------	------------------------------	--

ANEXO NO. 2. INSTRUMENTO PARA PADRES Y MAESTROS. EXPRESIONES FACIALES DE ALGUNAS EMOCIONES.

<i>CODIGO</i>	<i>EMOCIÓN</i>	<i>IMAGEN</i>
<i>EMP1</i>	<i>TRISTEZA</i>	
<i>EMP2</i>	<i>ALEGRIA</i>	
<i>EMP3</i>	<i>MIEDO</i>	

<i>EMP4</i>	<i>IRA</i>	
<i>EMP5</i>	<i>ASCO</i>	
<i>EMP6</i>	<i>VERGÜENZA</i>	
<i>EMP7</i>	<i>SORPRESA</i>	

<p><i>EMP8</i></p>	<p><i>EMPATIA</i></p>	
---------------------------	------------------------------	--

ANEXO NO. 3. CONSENTIMIENTOS

**GRUPO DE FOCAL DE ESTUDIANTES
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN**
Investigador: Sandra Pajarito Santana. Docente



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

Estimados padres y madres de familia:

Sus hijos han sido seleccionados para participar en el proyecto de investigación “agresión y regulación emocional” que se desarrolla como parte del trabajo de grado de la Maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Este proyecto busca dar inicio a una propuesta a desarrollar en un espacio físico denominado Gimnasio de Emociones en donde se centrará la atención en este tipo de situaciones a nivel grupal, orientado a la básica Primaria, de nuestra Institución. El desarrollo del proyecto servirá para apoyar tanto la convivencia como el desempeño académico.

Para lo cual es importante que usted firme el desprendible anexo.

➤ _____

DESPRENDIBLE DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, Identificado con C.C No. _____ de _____, padre, madre o acudiente del niño/a _____ del grado segundo. MANIFIESTO que consiento en la participación voluntaria de mi hijo (a) en el proceso de investigación del proyecto “agresión y regulación emocional” y que la información aportada durante el proceso está sujeta a confidencialidad para fines de la presente investigación. Soy consciente que no obtendré resultados particulares de mi hijo y entiendo que si en algún momento considero que la participación de mi hijo(a) en este estudio es perjudicial (o si mi hijo(a) lo considera así), podrá retirarse del estudio en cualquier momento sin ningún efecto nocivo para él/ella o para mí.

En constancia firman

Firma Madre, Padre de Familia o Acudiente

Firma Estudiante

**GRUPO FOCAL DE PADRES PARA LA INVESTIGACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
Investigador: Sandra Pajarito Santana. Docente**



Consentimiento informado

Estimado padre de familia:

Soy estudiante de último semestre de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Como parte de los requisitos del programa y como interés personal por mejorar la convivencia de la Institución Juan Evangelista Gómez, se está realizando una investigación. Esta trata sobre “*El reconocimiento de las emociones que se manifiestan en situaciones de agresión escolar para la implementación del Gimnasio Emocional como propuesta pedagógica*”.

El objetivo de este estudio es identificar las emociones que padres, estudiantes y maestros de la básica primaria reconocen en situaciones de agresión escolar en la Institución Juan evangelista Gómez y que fundamentan la propuesta pedagógica de la implementación de un Gimnasio de emociones como intervención para la transformación positiva de la convivencia.

Usted ha sido seleccionado para participar en esta investigación, la cual consiste en compartir en grupo algunas preguntas sobre el tema y diligenciar una información pertinente que complementa sus respuestas. Usted podrá opinar sobre el tema, con toda sinceridad y libertad posible. Solo se tomará una hora aproximadamente. Y sus opiniones serán grabadas.

La información obtenida a través de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Usted tiene el derecho de retirar este consentimiento de participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio. No recibirá compensación por participar. Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, se puede comunicar conmigo en las instalaciones de la Institución. O si tiene dudas sobre los derechos como participante en este estudio, puede dirigirse a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.- Colombia - Carrera 7 No. 40 - 62 - Tel: (57 1) 3208320 - contacto@javeriana.edu.co.

Investigadora,

Sandra Inés Pajarito Santana

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio de la docente Sandra Inés Pajarito Santana sobre “*Agresión y Emoción*”. He recibido copia de este procedimiento.

Firma del participante.

Fecha.

GRUPO DE DISCUSION DE DOCENTES



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
Investigador: Sandra Pajarito Santana. Docente

Consentimiento informado

Estimado compañeros docentes:

Soy estudiante de último semestre de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Como parte de los requisitos del programa y como interés personal por mejorar la convivencia de la Institución Juan Evangelista Gómez, se está realizando una investigación. Esta trata sobre **“El reconocimiento de las emociones que se manifiestan en situaciones de agresión escolar para la implementación del Gimnasio Emocional como propuesta pedagógica”**.

Los temas que vamos a socializar en esta sesión de grupo de discusión, no son nuevos ni desconocidos por ustedes, tienen que ver con su diario compartir con los estudiantes en el espacio escolar.

El objetivo de este estudio es identificar las emociones que usted como docente de la básica primaria reconoce en situaciones de agresión escolar en la Institución Juan evangelista Gómez y que fundamentan la propuesta pedagógica de la implementación de un Gimnasio de emociones como intervención para la transformación positiva de la convivencia.

Usted ha sido seleccionado para participar en esta investigación, la cual consiste en compartir con el grupo algunas preguntas y opinar sobre el tema, con toda sinceridad y libertad posible. Solo se tomará una hora aproximadamente. Y sus opiniones serán grabadas.

La información obtenida a través de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Usted tiene el derecho de retirar este consentimiento de participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, se puede comunicar conmigo en las instalaciones de la Institución. O si tiene dudas sobre los derechos como participante en este estudio, puede dirigirse a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.- Colombia - Carrera 7 No. 40 - 62 - Tel: (57 1) 3208320 - contacto@javeriana.edu.co.

Investigadora,

Sandra Inés Pajarito Santana

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio de la docente Sandra Inés Pajarito Santana sobre “Agresión y Emoción”. He recibido copia de este procedimiento.

Firma del participante.

Fecha.

ANEXO NO. 4. MATRICES DE ANALISIS

MATRIZ DE DATOS PARA EL ANALISIS DE LOS RELATOS DE LA DISCUSIÓN EN EL TALLER.

UNIDAD DE REGISTRO	OBJETIVOS	RELATO 1 NIÑOS GRUPO 1	RELATO 2 NIÑOS GRUPO 2	RELATO 3 NIÑOS GRUPO 3
<p>¿Qué emociones conocen y reconocen los estudiantes, padres y maestros de la institución escolar?</p> <p>¿Qué situaciones de agresión son las más comunes en la institución?</p>	<p>Indagar las ideas que tienen los estudiantes, los padres y los maestros sobre las emociones.</p> <p>Identificar situaciones de agresión que se presentan cotidianamente en la institución escolar.</p>	<p><i>S. ¡Buenos días niños?</i> N: ¡Buenos días profesora! S: <i>Estamos aquí para hacer algo diferente a lo que hacemos todos los días.</i> <i>S: Que me quieres decir...</i> N: Profe, yo me siento muy mal porque mi mamá peleo anoche con mi papá. N: y tú? <i>S: Yo me siento muy mal porque el sábado robaron en mi casa.</i> N: y yo me siento muy mal porque mi papá le pegó a mi mamá. N: Yo me siento muy mal porque en mi casa se agarraron a cuchillo. <i>S: Bueno, hoy vamos a hablar sobre lo que sentimos cuando se presentan esos problemas aquí en el colegio y en el salón.</i> Yo les presento un personaje y ustedes me dicen lo que creen que está sintiendo y lo que le pudo haber pasado para estar así, bueno?. Vamos a empezar con ésta imagen (EN1) N: Siente tristeza N: tristeza y miedo N: está llorando <i>S: Y cuando lloran ustedes?</i> N: cuando estamos tristes N: tristeza <i>S: Porque estará triste nuestro personaje?</i> N: Porque se cayó del camarote</p>	<p><i>S. ¡Buenos días niños?</i> N: ¡Buenos días profesora! S: <i>Los invité a éste taller para que compartamos unas ideas sobre un personaje. Le voy a mostrar algunas de sus expresiones, ustedes me dicen cómo se siente y porque:</i> S: <i>Miren a este personaje (EN1) que creen que siente, que le pasa?</i> N: Está llorando N: triste N: Está llorando porque está triste... <i>S: Bueno ustedes me dicen que está llorando porque está triste?</i> N: llorando N: Triste <i>S: ¿Por qué creen que está triste?</i> N: porque le pegaron, se calló N: porque le quitaron el juguete. N: le rompieron el juguete. S: <i>Y ahora como ésta este (EN2)</i> N: Feliz... N: está alegre N: feliz N: Le dieron un regalo N: Le compraron algo N: Está de cumpleaños. S: <i>Vamos a mirar éste tan interesante (EN3)</i> N. Risas... N: Está sorprendido N: Está bravo N: Tiene los ojos como huevo frito, está</p>	<p><i>S. ¡Buenos días niños?</i> N: ¡Buenos días! S: <i>Para comenzar el taller les voy a mostrar unas fotos de un personaje en diferentes situaciones. Ustedes me dicen cómo se siente y porque creen que está así.</i> S: <i>Iniciemos con ésta (EN1)</i> N: Está llorando N: Está triste N: Está llorando porque la mamá le pego S: y porque mas estará triste... N: la profesora lo reganó N: le pegaron en el descanso... un niño grande.. S: <i>Este otro como se siente.. (EN2)</i> Todos: Feliz N: está feliz N: muy feliz S: y porque está feliz...? N: lo llevaron a un paseo. N: está en una fiesta N: está de cumpleaños.. S: <i>Muy bien, ahora ésta (EN3)</i> N: Esta triste N: tiene miedo N: si tiene miedo N: asustado N: tiene miedo <i>S: <i>Porque creen que tiene miedo o que lo asustó?</i></i></p>

	<p>N: La mamá le pegó. N: Se raspo. N: Le hicieron la llave en el pasamanos N: Y se cayó... S: y como se siente nuestro personaje aquí en esta ficha? (EN2) N: Feliz TODOS: Feliiz N: porque está feliz N: porque está con los amigos N: Hoy estoy feliz S: Y que los pone feliz a ustedes? N: Compartir con los amigos N: Jugar con los amigos. S: Bien, vamos a mirar ésta otra. ¿Cómo esta nuestro personaje? (EN3) N: Está asustado N: si, asustado N: tiene miedo N: lo asustaron. N: No, está sorprendido S: Será que sorprendido es igual que asustado? N: No, no N: es diferente porque si está sorprendido cuando le hicieron algo chévere o algo. N: Está miedoso N: está asustado N: está miedoso N: asustado es diferente N: Le quitaron algo S: ¿Bueno cuál sería el caso de la número 4 entonces? (EN4) N: Enojo N: furia N: tiene rabia S: Enojo o rabia, ¿ustedes han sentido enojo o rabia? N: Sii N: Cuando se me pierden las cosas. N: Cuando mi hermano me rompe las cosas N: Cuando nos quitan algo N: Cuando se agarran a cuchillo</p>	<p>asustado N: Está asustado S: Está asustado y cuando uno está asustado es porque tiene? N: Tiene miedo porque se le vino alguien S: Bueno vamos a hablar en orden, tiene miedo porque? N: lo asustaron por detrás N: porque entro una bruja N: porque le hicieron brujerías N: lo asustaron por la noche N: el diablo lo asustó N: la brujaaa lo asustó.. S: Y ahora hablemos de este personaje, que le pasa a él?(EN4) TODOS: FURIOSO! N: Enojado N: furioso, N: Lo empujaron, N: Tiene rabia y le quiere pegar a alguien N: A si, le pegaron N: Furioso enojado N: Alguien lo hizo enojar N: Está enojado porque un niño lo enojo N: alguien lo hizo vengar. N: Un niño le pegó una cachetada. N: Tiene rabia y quiere vengarse con el que le pegó. N: Esta enojado porque un niño lo ofendió N: Se pinchó un dedo y tiene mal genio. S: Vamos ahora con ésta. (EN5) N: Le espicharon los cachetes, está enamorado N: Besó a alguien y se puso colorado N: Tiene pena N: porque alguien lo pilló N: seguramente hay una niña bonita y le dio pena. N: Está triste porque le pego a un niño, está arrepentido</p>	<p>N: lo asustó un perro N. lo asustó Cristian N: por eso tiembla N: Risas N: Lo asustó la mamá con la correa.. S: Que dicen de ésta (EN4) N: brabucón N: bravo. N: está de mal genio N: está enojado S: Cuando tienen enojo? N: cuando no nos dejan salir al descanso porque se portan mal y les pegan a las niñas. N: Cuando Kevin le pega N: Yicsy le quitó el lápiz N: Si, ella no trae nada.. S: Bueno, miremos ésta (EN5). N: está triste pero sin llorar N: puede ser que su amigo no lo quiere. N: porque no nadie juega con el, está ¡SOLO! no tiene amigos. N: si, está solo N: soledad N: soledad N: tristeza, S: Vamos con ésta (EN6) N: está feliz N: Está feliz pero con sueño. N: Si, tiene sueño. N: Está feliz N: quiere dormir S: Algo más? Solo tiene sueño? Todos: sii S: Y en ésta ficha como se siente nuestro personaje? (EN7) N: también tiene sueño N: no, tiene pena N: está enamorado N: le gusta alguien N: sii, tiene pena, pena N: Esta enamorado. S: Cristian que dices.. N: tiene pena. N: pena</p>
--	---	---	---

	<p>S: Bueno y en ésta ficha? (EN5) N: Está apenado N: Está apenado porque una niña le dijo hola N: Porque está hablando con una niña más linda que el N: Porque le dio un beso en la escalera N: Porque le dio un beso en el cachete S: ¿Por qué les da pena? N: Porque cuando uno tiene novia le da pena N: Porque, porque. Mejor no digo porque es un secreto entre los dos. S: ¿O sea que la pena tiene que ver con el amor? N: Siii S: Y porque tiene cara triste? N: Porque está apenado S: Miren ésta. Como está el niño? (EN6) N: Enamorado N: Está enamorado N: También está enamorado. S: ¿Y éste, como se sentirá? (EN7) N: Enamorado también N: enamorado N: enamorado pero el otro está triste. N: ya son tres enamorados N: No. Son dos enamorados N: Dos enamorados y uno apenado S: Miren ésta, que me dicen? (EN8) N: Está feliiiiz N: Feliz N: Muy feliz N: En el dos está feliz porque metieron un gol N: El está feliz porque lo acompañaron a la casa o le dieron un juguete o algo sorprendente. N: feliz porque está de cumpleaños. N: Aaa, eso iba a decir.. N: Si, el cumpleaños. S: ¿está felicidad (EN2) es igual a ésta (EN8)? N: Nooooo</p>	<p>N: Si, está arrepentido N: Yo digo que está apenado porque una niña le dio un beso N: Yo ya se, lo humillaron N: Esta apenado N: Esta es humillado S: bueno, y ahora que me dicen de éste (EN6) N: Esta enamorado N: Enamorado N: Enamorado, pero no le da pena. S: Entonces hablemos de esta imagen. (EN7) TODOS: Enamorado, N: Enamorado. N: Consiguió novia. TODOS: Risas S: Vamos a mirar éste ultimo como está? (EN8) N: Está feliz porque se sacó buena nota N: Feliz porque consiguió amigos N: Consiguió un amigo N: Consiguió hermanos, tíos N: Porque lo invitaron a un fiesta S: Y que diferencia tiene con la dos (EN2) N: Porque en esa saco buena nota N: porque ahí se ganó un trofeo N: Porque tiene colores nuevos. S: Algo más? SILENCIO</p>	<p>S: Y tu? N: yo digo que está enamorado. N: Pena S: Bueno y cuando les da pena. N: Cuando veo una niña. TODOS : uuuuyyyy tutuy N: me da pena cuando me gusta alguien. N: yo sé quien es... S: Tener pena y estar enamorado es lo mismo? N: Si es lo mismo N: No N: si es lo mismo. N: Si lo mismooo S: entonces que le ponemos, apenado o enamorado? TODOS: enamorado, siii, enamorado, enamorado. N: enamorado porque es de la niña N: el está enomorado de Paula. N: Uyyy, paula se puso rojita.. TODOS: uuuuyyyy S: Bueno quien me quiere decir algo de esta?(EN8) N: Está contento N: feliz N: Está contento N: está feliz N: Se ve feliz porque tiene amigos. S: eso es importante. Ustedes son felices con los amigos? N: Nooo N: Si, si, N: Yo si. N: Yo, estoy sin amigos S: Tú no tienes amigos? ¿Por qué no tienes amigos? N: porque él es brusco N: pero yo tengo uno, tengo uno. S: tienes un amigo? Y como se llama? N: Se llama Johan. S: Y eres brusco con él? N: No, con el no.</p>
--	---	---	---

		N: Es diferente. N: Este último es militar y ellos también son felices...		
--	--	--	--	--

UNIDAD DE REGISTRO	OBJETIVOS	RELATO 1 ACTOR: PADRES DE FLIA	RELATO 2 ACTOR: PROFESORES
¿Qué emociones conocen y reconocen los estudiantes, padres y maestros de la institución escolar?	Indagar las ideas que tienen los estudiantes, los padres y los maestros sobre las emociones.	<p>EMP1: tristeza, culpa y aburrimiento.</p> <p>EMP2: alegría.</p> <p>EMP3: miedo, angustia y al estrés.</p> <p>EMP4: ira, mal genio y asco.</p> <p>EMP5: asco, displicencia, pereza.</p> <p>EMP6: la refieren como culpa, preocupación, empatía.</p> <p>EMP7: sorpresa y alegría.</p> <p>EMP8: empatía, felicidad, alegría.</p> <p>OTRAS: sospecha, duda, terror, despreocupación, llanto, ira, inconformidad.</p>	<p>EMP1: tristeza</p> <p>EMP2: alegría o empatía</p> <p>EMP3: miedo o duda.</p> <p>EMP4: ira, asco, mal genio.</p> <p>EMP5: asco, desilusión, desconfianza, inconformidad.</p> <p>EMP6: culpa y duda.</p> <p>EMP7: sorpresa y alegría.</p> <p>EMP8: empatía y alegría.</p> <p>OTRAS: frustración, duda, angustia, desesperación, delirio, obsesión, locura, confusión, inconformidad, desconsuelo, optimismo.</p>

MATRIZ DE DATOS PARA EL ANALISIS DE LOS RELATOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

UNIDAD DE REGISTRO	OBJETIVOS	RELATO PADRES DE FAMILIA
<p>¿Qué situaciones de agresión son las más comunes en la institución?</p>	<p>Identificar situaciones de agresión que se presentan cotidianamente en la institución escolar.</p>	<p><i>S: ¿Que situaciones observan ustedes que son las más comunes en la institución y que situaciones de agresión cuentan sus hijos en la casa?</i></p> <p>P: Mi hijo me contó que cuando regresaron del descanso un niño le dijo al otro que empujaran a un niño, lo empujaron y mi hijo resultó herido en el ojo y nadie vio nada...</p> <p>P: A mi me contó mi hija que disque una niña empujo a la otra por la escalera porque no quiso jugar a la hora del descanso.</p> <p>P. Yo me enteré por comentarios de los mismos estudiantes que una niña agrede a su maestra que está embarazada y la amenaza con pegarle con una silla en el estómago para sacarle el bebe.</p> <p>P: Me comentó mi hijo que una niña lo empieza a incomodar, a pellizcar y a empujar y él le dijo a la profesora y no le puso atención. Cuando ya no aguantó más le dio ira, la empujó y ahí sí la profesora le llamó la atención fue a él.</p> <p>P: Mi hijo me habla es de que los niños de bachillerato se pelean mucho y que dicen muchas groserías..</p> <p>P: Mi hijo me cuenta que un compañerito hizo un avión de papel y que otro niño no le gustó, le quito en avión y lo dañó; a mi hijo no le gustó la actitud del niño que daño el avión y se enojo bastante por eso.</p> <p>P: Yo observo mucho es la actitud de los padres y de los hijo, si? Por ejemplo cuando hay un hogar bueno un hogar con valores los niños se comportan así. Quizás afuera, en el colegio o afuera, es decir, fuera del hogar hay actitudes y si los padres son personas honorables y con valores, esas personas van a corregir a los muchachos.... ¡Que eso no se hace ¡! ¡Que eso está mal!. Entonces.. el primer valor es en la casa. Porque ellos por ejemplo es de los padres hacia los hijos, que afuera hay problemas y los niños lo que quieren es explotar eso y mirar. En parte también de eso depende la agresión.... Eso va de casa, como de las peleas, como se tratan papá y mamá, las separaciones. Si uno quiere hijos buenos, pues así como, si uno mismo destruye todo... es la actitud de los padres. Los a niños aman la familia, pero v ellos están observando todo y están para aquí y para allá hasta que se vuelven de mal genio. Y los padres dicen tenemos que irnos y no ven lo que sienten los niños, el sentimiento de ellos, entonces van a oprimir eso que sienten. A lo último se ponen agresivos.. y eso es una cosa bien tremenda porque nosotros no pensamos en ellos a la final, es que solo pensamos en nosotros, es que ni en nosotros... pensamos en el trabajo y en darles el estudio, pero no pensamos en los derechos de los niños, solo que se comporten a la maravilla si, pero nunca pensamos en el ejemplo que le estamos dando a los muchachos.</p> <p>P: Pues a mí me parece aterrador que... pues para ellos y para uno también cuando uno no sabe que responderles a ellos en una situación de esas. Pues la niña me comentó que vio que una niña se clavo una aguja en la lengua; no sé si será verdad o .. pues yo hable con el señor rector para ver que versión tenía eso de verdad y pues me dice que sí que estaban tratando de eso y no se hablamos y no le insistí mas en el tema, de todas maneras yo veo que es un tipo de agresión propia que además es un comportamiento visual que lo otros niños lo ven y uno queda frenado y dice... que le puede responder a la niña si fue que la niña que hizo eso como vio a la hermanita mayor, pues quiso hacer lo mismo y la mama las vio y no dijo nada y luego ellas se vinieron a hacerlo aquí en el colegio, entonces me pregunto yo... ¿A quién se le echamos la culpa? Al gobierno?, le echamos la culpa a todas las instituciones mundiales que le dieron muchas patas a eso?... es que, lo que estaba hablando la señora ahora, sobre los valores, y los valores son una palabra grandísima. Entonces los padres los dejamos de lado, con la ley de los congresistas no podemos castigar a los niños, no se les puede gritar, no se les puede castigar con una correa, no los puede uno dejar encerrados porque se ponen más bravos, como los perros bravos... Usted tiene un perro amarrado, se pone más bravo... no, pues suéltelo para que muerda a la gente... no se cual será la acción. No se trata de coger a alguien y ajusticiarlo, si no de mirar el problema de raíz, eso ya no es posible, Uno ve todas esas niñas llenas de pirsin, llenas de tatuajes, y se ponen pantalones descaderados para que uno las</p>

		<p>mire y entonces estas niñas ya aprendieron y entonces llegan estas niñas que apenas están creciendo y hacen lo mismo, eso es una cadena.</p> <p>P: Pues mi niña, como usted me dijo la semana pasada que le casco a dos compañeros del salón y toda la cosa, ella me dice: no mami es que como en el otro colegio me decían que yo soy costeña, y tu sabes que ¡nosotros los costeños no nos podemos dejar! Y me contó que como ella tiene una amiga y ella estaba escribiendo y como un niño no la dejaba escribir, ella le dijo varias veces y como no le hizo caso por eso le casco, pero yo le dije que no podía ser brusca en el salón. Ella no es agresiva porque en la casa no lo somos, ella no aprendió en la casa, es la idea que tiene de que como somos costeños los costeños no nos dejamos de nadie...</p> <p>P: Mi hijo llega golpeado a veces, le hicieron un morado aquí en el ojo porque unos grandes lo tumbaron a la hora del descanso. Y otro día llegó golpeado en una oreja y yo le pregunte y me dijo que había sido una niña costeña... creo que fue su hija, que lo empujó y lo hizo golpear ahí en la orejita, pero que la niña cuando vió que ella estaba llorando porque le dolió le pidió disculpas y le dio unas monedas para que lo perdonara. Y entonces el niño no le dio quejas a la profesora porque la niña le pidió disculpas. y estaba muy arrepentida.</p> <p>P: Es que hay cosas que ellos no comentan, mi hijo también ha llegado golpeado a la casa. Un día salimos del colegio y yo le pregunte qué, que le había pasado y me dijo que Fercho le había pegado, Y le pregunte.. ¿Y luego el no es tu amigo? Y me dijo.. ¡Si! El me empujó y yo caí y me pegue.. ¿Y tu no le dijiste a la profe?.....La profe me preguntó pero yo le dije que me había rayado con un lápiz.... Yo creí que iba a ser para problemas, pero no, siguen siendo amigos.</p> <p>P: Yo veo son los problemas de los niños grandes, pero de los pequeños me parece que no hay. Ellos no se pelean.</p> <p>S: Han visto alguna otra situación de agresión en el colegio? SILENCIO..</p>
--	--	---

UNIDAD DE REGISTRO	OBJETIVOS	RELATO MAESTROS
<p>¿Qué situaciones de agresión son las más comunes en la institución?</p>	<p>Identificar situaciones de agresión que se presentan cotidianamente en la institución escolar.</p>	<p>P. ¿Qué situaciones de agresión observan ustedes en el aula y fuera de ella en la institución durante las jornadas escolares?</p> <p>P1. Situaciones de intolerancia, falta de respeto, se ponen apodos, se enfrentan con palabras y golpes como respuesta a una ofensa. Fuera del salón es la organización de combos. Prevalece el juego brusco en los descansos.</p> <p>P2. Dentro del salón se presenta los empujones por los lápices, por los colores o útiles escolares. Y fuera del salón lo que yo veo son los empujones, las patadas en los juegos bruscos, se ve mucho el uso de palabras groseras.</p> <p>P3. En mi caso en el salón no mucho. Los de los útiles es todos los días.</p> <p>P2. Si es lo que más se ve. Y fuera de eso los papas vienen disgustados a reclamar los útiles del hijo como si uno los tuviera.</p> <p>P3. ...Yo veo es la agresión fuera del salón. Con el juego brusco con puño patada, como que se agreden jugando, pero yo veo es que es de todos los días. En algunos niños se escuchan malas palabras entre ellos.</p> <p>P6. ...Y se ve más cuando son descansos compartidos, porque se ve mucho desorden y movimiento. Y son los pequeños los que le dan patadas a los grandes....</p> <p>P4. Yo tengo niños mas grandecitos que otros en el salón y ellos quieren comportarse como los grandes de bachillerado. A veces motivan en otros a formar grupos y la competencia con otros porque generan el chisme... “que ella dijo que usted...” Y también el juego brusco en el descanso porque les gusta los juegos de golpes sobre todo a los niños, aunque algunas niñas también participan.</p> <p>P5. En mi salón se rapan los útiles escolares, a veces sin pedir permiso para utilizarlos. Agresiones que muchas veces no tienen justificación. En el descanso “jugar” en forma brusca a las luchas o peleas, es decir, jugar solo en el pretexto para justificar la agresión a otros compañeros por algunas diferencias entre ellos, o enviados por otros, mostrando su poderío ante otros compañeros. Hay problemas de fondo durante ese descanso, porque hay cosas que ellos manejan, osea, ninguno quiere hablar del problema, lo callan. Hay unos que manejan el poder y mandan a otros generando situaciones de agresión. Hay otros que son callados, pero también manejan a otros para que golpeen a los compañeros cuando lo necesitan.. ellos manejan una forma de roles...</p> <p>P6. Yo la verdad no se qué hacer con unas situaciones entre ellos cuando algunos muestran la rabia no controlan; la rabia, el impulso de tener o de poderlo matar, matarlo a golpes no controlan la rabia, cuando lo ven quisieran imponer y se les nota la rabia. Uno los ve y la expresión de la cara es tenaz, y puede que uno los pare de pelar pero el problema sigue en los recreos o a la salida.</p>

UNIDAD DE REGISTRO	OBJETIVOS	RELATO 1 NIÑOS GRUPO 1	RELATO 2 NIÑOS GRUPO 2	RELATO 3 NIÑOS GRUPO 3
<p>¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en las situaciones de agresión en el agresor, en el agredido y en el testigo?</p> <p>¿Qué emociones serían pertinentes para intervenir en las situaciones de agresión que se presentan en la escuela?</p>	<p>Interpretar las emociones no reguladas en el agredido, en el agresor y en los testigos en las situaciones de agresión dentro y fuera del aula.</p> <p>Definir las emociones en las que se debe intervenir pedagógicamente para reducir la agresión en la Institución escolar.</p>	<p>Bueno niños. Vamos a escuchar atentamente esta historia. SE RELATA LA HISTORIA Como se siente Pepito cuando lo golpean N: Pepito se siente mal porque Jaimito le pega N: Pepito se siente mal y llora. N: A Pepito le da mal genio. S: y cómo crees que se siente Jaimito? N: Jaimito tenía rabia porque Pepito hizo sonar la flauta N: Jaimito se siente feliz porque le pegó con la flauta. N: Jaimito se siente feliz porque le pegó en la cabeza. N: Jaimito estaba enojado y después estaba feliz porque le quitó la flauta. N: Y Pepito estaba feliz tocando la flauta N: Triste N: Se puso triste, pero se arrepintió N: Se arrepintió porque como le casca duro.. N: Jaimito se puso tímido N: Estaba enojado S: Si esa situación sucediera en el salón, como crees que te sentirías? N: Yo me siento triste N: Triste pero también uno se puede poner enojado N: Yo me siento enojada</p>	<p>Vamos a estar atentos para escuchar ésta historia. SE RELATA LA HISTORIA. S: ¿Esa es una situación que debe suceder? N: no tiene que pegarle, tiene que decirle a la profesora N: no tiene que sacar la flauta en clase N: No tiene que molestar en clase. ¿Qué piensan de la actitud de Jaimito al golpear a Pepito? N: la actitud de Jaimito no estuvo bien porque le pego y le entregó la flauta a la profe? S: ¿Que es lo que estuvo mal de Jaimito que le quitara la flauta o que le pegara a Pepito? N: Pegarle N: Que le pegara a Pepito N: Le hubiera dicho al compañero... guarde la flauta que interrumpe a la profe N: Así no era. N: no era la forma S: ¿Cómo creen ustedes que se sentía Pepito el que estaba tocando la flauta, como se sintió después de que recibió el golpe del compañero? N: Estaba llorando y se le hizo un chichón en la cabeza. N: Tenía tristeza N: Se puso así. SEÑALA EN5. N: ¡Arrepentido! Profe. N: Furioso N: Estaba con dolor N: Tenía esas tres cosas: triste, arrepentido y furioso porque le pegaron N: Pero cuando una niña va y le da un beso, el se pone feliz. S: ¿Cómo creen ustedes que estaba Jaimito en el momento en el que le quito a flauta?</p>	<p>Escuchemos la siguiente historia, pero debemos estar muy atentos. SE RELATA LA HISTORIA. S: ¿Que opinan de esa historia? N: Que bien N: No... que mal S: Como se siente Pepito? N: Está triste. N: Pepito está triste porque le quitaron la flauta. S: Y como está Jaimito? N: está feliz N: A no, está furioso. N. por eso le pegó. S: Y como están después de que Jaimito le entrega la flauta a la profesora? N: Pepito está triste N: Jaimito está feliz N: pero Jaimito está triste, pero asustado. N: Jaimito está triste por haberle pegado N: Si se siente mal.. N: El se siente triste y le pide disculpas. S: Esto que pasó ahí, es una situación de agresión? N: Si porque le pegaron a Pepito. N: Y a nadie le gusta que le peguen. N: No S: Bueno y quien es el agresor? Pepito que molesta en la clase o Jaimito? N: Jaimito N: Jaimito porque le pega a Pepito S: ¿Y quién es el agredido? N: Pepito, porque le pegan N: porque a él le pegan S. ¿Y si ustedes fueran Jaimito y le quitaran la flauta a Pepito y le pegaran, como se sentirían al lograr que por fin se pudo continuar la clase? N: No</p>

		<p>cuando mi papá le pega a mi mamá, me siento triste. N: A mi me da mucha tristeza. N: A mí me da rabia N: Yo siento la 4 (Ira) N: Yo también siento la 4 (Ira) N: Yo me siento triste porque no me gusta verlo llorar. S: ¿ustedes que le dirían a pepito? N: Que no llore N: yo le diría que... Ya Pepito no llore. Le vamos a decir a la profe que le devuelva la flauta.. eso. S: ¿Qué deberían hacer con pepito? N: deben mandar a pepito a coordinación N: decirle a su mamá que no mande la flauta. N: mandarlo a coordinación y citar a la mamá. S: ¿Qué haces cuando dos amigos están peleando? N: Decirles que no peleen N: separarlos N: Hay que decirles que se disculpen. N: Yo me meto a separarlos. N: Yo, yo cuando mi mamá pelea con mi papá yo también los separo así,, “GESTO”.. N: Yo les digo que no se peleen. Que en vez de pelearse porque no son amigos. N: Yo les digo a la profe que los cambie de puesto.</p>	<p>N: Estaba feliz, feliz, porque se sintió feliz N: Creyó que la profesora lo iba a felicitar por eso N: Tenía furia N: Estaba furioso N: Yo digo que estaba tan furioso que se le exploto la cabeza RISAS... S: ¿tú que dices, como se puso Jaimito por haberle pegado a pepito? N: Estaba furioso porque Pepito estaba tocando la flauta N: Pepito estaba sorprendido N: Se sentía arrepentido por haber sonado la flauta S: ¿Cuándo Jaimito le pego en la cabeza a Pepito le devolvió porque? N: Yo creo que Pepito se devolvió a pegarle porque le pego en la cabeza S: ¿Y eso está bien? TODOS: Nooo N: Eso está mal N: Pero no hay que decirle a la profesora porque no hay que interrumpirla, hay que dejar hablar a la profesora. S: ¿ Y quién es el agresor? N: Pepito N: ¡¡Jaimito!! N: ¡¡Pepito!! N: Jaimito y Pepito N: Jaimito porque le pego N: Pepito también porque se lo devolvió S: ¿qué creen que le hace falta a los niños para que no disgusten en el salón? ¿qué creen que le hace falta a Jaimito? N: Evitar pegarle a los compañeros N: alegría y evitar ser agresivo N: decirle a la profesora N: Sentir corazón para no pegarle a sus compañeros N: Amor por Pepito N: Debe sentir tristeza por haberle pegado a Pepito N: Debe tener arrepentimiento. N: no sentir rabia</p>	<p>N: Yo no le pegaría a Jaimito, solo se la quitaría y s la entregaría a la profesora., porque la profe ya tiene que irse para el salón de ella. N: Profe, si yo fuera ese niño que le pegó, no le pegaría a Pepito, le quitaría la flauta y s la entregaría a la profesora. S: Y si fueran Pepito, que harían ustedes si Jaimito les diera el golpe en la cabeza? N: Yo lo esquivaría N: Yo le diría a la profesora. S: Bueno pero Pepito no se dio cuenta y solo sintió el golpe. N: Nos sentimos mal N: Llorar N: No se deja quitar la flauta N: Me daría mal genio con Jaimito N: sentiría miedo S: Y ese miedo es bueno o malo? N: es malo N: porque asusta N: y grita N: el miedo es bueno S: ¿Por qué dices que es bueno? N: el miedo... te salvas de algo. N: Si... puede salvar una vida de algo. N: Uno cuando tiene miedo en el trampolín para saltar al agua, se queda así.. “MUECA” y mejor se baja... S: Y cuando hay problemas en el salón, el miedo también es bueno? N: No. En el salón no N: Siii. N: A si, si, .. S: ¿Por qué? N: porque me quedo quieto y no miro y ya no me quiero meter en nada. S: ¿Y que sienten ustedes cuando esto ocurre en el salón y ustedes están ahí observando? N: Triste N: Asustado. N: Un día, el y el se pelearon. S: Si? Y tu que sentías cuando los veías peleando? N: Y me sentía un poquito asustado. N: No porque nosotros los cogimos y ellos</p>
--	--	---	--	--

			<p>N: deben ser amigos N: Debe darle un abrazo y pedirle perdón. N: debe dialogar S: ¿Qué debe tener Pepito? N: Decirle a coordinador que lo expulse. N: No sentir tristeza N: Perdonar N: Alegría N: arrepentimiento N: alegría N: perdonar S: ¿Qué emociones debemos trabajar con Pepito y Jaimito? N: Furia N: trabajar la alegría N: Arrepentimiento N: Furia N: Amor N: Tristeza N: Enamoramiento N: Tristeza N: Miedo N: Felicidad y la tristeza N: Amor N: El miedo para que nadie le pegue. N: Felicidad y Tristeza S: ¿Y qué harían ustedes si vieran esa situación en su salón? N: Yo le digo a la profe N: Yo no dejo que le pegue a Pepito en la cabeza. N: Yo le digo a Jaimito que no lo haga. N: Yo le digo a Pepito que no suene la flauta. N: Yo les digo que sean amigos.</p>	<p>aaaaa.. y tenían tanta fuerza que yo con unas niñas los empujamos y a él. Y fuimos a llamar a unas personas para que no pelearan mas... S: Y tu que hiciste? N: Me asustó y me quedé ahí quieto como si fuera un objeto. N: yo no me meto porque me da miedo. N: Le pegan. S: Y tú que sientes? N: SILENCIO S: Y tú? N: SILENCIO N: asustados N: Yo me sentí feliz porque yo los ayudé para que no pelearan más.</p>
--	--	--	--	--

UNIDAD DE REGISTRO	OBJETIVOS	RELATO PADRES DE FAMILIA
<p>¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en las situaciones de agresión en el agresor, en el agredido y en el testigo?</p> <p>¿Qué emociones serían pertinentes para intervenir en las situaciones de agresión que se presentan en la escuela?</p>	<p>Interpretar las emociones no reguladas en el agredido, en el agresor y en los testigos en las situaciones de agresión dentro y fuera del aula.</p> <p>Definir las emociones en las que se debe intervenir pedagógicamente para reducir la agresión en la Institución escolar.</p>	<p><i>S: Para comenzar con la actividad, vamos a escuchar atentamente la historia que la señora va a leer.</i></p> <p>LECTURA DE LA HISTORIA PROGRAMADA PARA ESTE GRUPO</p> <p><i>S: Vamos a observar esta situación desde tres puntos diferentes. Desde el que ustedes consideran como agresor, desde el que consideran como agredido y desde el que observa a quien llamaremos testigo. ¿Cuál consideran ustedes que es el agresor?</i></p> <p>F: En mi concepto los dos son agresores</p> <p>F: Si porque es agresión verbal y el otro responde con agresión física.</p> <p>F: Cuando una persona, en este caso Julian que estaba haciendo las tareas, esta callado y llega otra persona y le empieza a decir cosas que no le agradan, entonces ya le está ocasionando una agresión a ese niño porque le está diciendo cosas que lo hacen sentir ofendido y agredido y entonces en algún momento el va a decir.. ¡o párela!... o va a reaccionar de alguna forma. Para mi el agresor es Jhon porque el otro estaba quieto.</p> <p>F: Yo pienso que el agredido es Julian y el agresor es Jhon.</p> <p>F: Juntos tienen la culpa</p> <p>F: Si porque uno agrede verbalmente, o sea psicológicamente y el otro agrede físicamente.</p> <p>F: Por eso dice un dicho que el que está quieto se deja quieto.</p> <p>F: Yo tengo un criterio sobre eso. Digamos que yo estoy muy tranquilo y llega otra persona hablando de mi persona y yo soy tolerante.. o sea, hay que manejar una tolerancia siempre y no que porque yo soy callado el otro vió esa actitud mía y dijo... es que yo fácilmente yo se la puedo montar a esa persona... porque lo ven callado, lo ven tranquilo, lo ven que no es violento ni nada de esas cosas, entonces muchas personas poseen esa actitud, porque como es calmado es callado fácilmente lo pueden agredir a él. Sucede que, hay un ejemplo, digamos uno pasa por la calle y un perro me ladra y me muestra los dientes, yo me voy para otro andén. Como hay perros que son callados y también muerden, entonces muchas veces son tan diferentes esas formas de las personas. El perro que me mostro los dientes ese ya me asustó, pero voy a pasarme al otro lado donde el perro está calmado. Las cosas son tan diferentes de acuerdo a la situación, entonces, digo yo, la tolerancia tiene un límite.</p> <p>F: Para mi Julian es el agredido porque no porque se halla defendido una vez quiere decir que sea siempre el agresor, mientras que Jhon si siempre es el agresor contra él.</p> <p>F: Para mí también la opinión es que Julian es el agredido y Jhon es el agresor.</p> <p>F: Pues si... Julian es el agredido pero también quien sabe porque problema será tan callado o cualquier cosa le puede pasar en la casa,</p>

	<p>por algo debe ser así.</p> <p>S: Bueno, yo les hago una pregunta, si ustedes fueran los papas de Julian, consideran ustedes que la actitud que el tomó de pegarle a Jhon era necesaria o pertinente?</p> <p>F: Bueno, el problema depende de donde uno lo mire, si fuera un ejemplo uno dice... ¿usted se dejó pegar? ¿usted no fue capaz de hablar? Lo diría yo.. usted va y habla y le dice a la profesora.</p> <p>F: Yo pienso que muchas veces es necesario porque si lo cansa y lo cansa. O que le cuente a la profesora...</p> <p>F: Lo que pasa es que muchas de la veces los profesores no le prestan cuidado a los pelados. Muchas veces mi hijo dice.. ese niño esta que me la monta, está que ofende y yo le digo a la profesora y ella no dice nada... y se pasa el problema.</p> <p>F: Y los papas tampoco, porque los niños llegan a la casa a contar muchas cosas y algunos papas no les prestan cuidado o muchas veces no están y los niños se la pasan solos, solos.</p> <p>F: Pero muchos niños tampoco dicen nada que porque la profesora está ocupada.</p> <p>F: Lo que pasa es que muchas veces no se le ponen los correctivos a tiempo y entonces dejan que avance y avance y entonces ya se vuelven conflictos que son difíciles a veces de darles buenos resultados; a veces si, pero como dice el señor alla, uno no le va a decir a los niños... ¡oiga pero usted no le pegó?, es que ahí es donde está la situación de uno como padre y termina uno diciéndoles... ¡Si a usted se la montan cáscuele!</p> <p>F: Y lo mismo Jhon el que es agresor también debe ser es por eso, porque en la casa le dicen... ¡pués usted no se deje" ...usted tiene que ser un verraco..</p> <p>F: Porque se cansan de verlo llegar a la casa todos los días con los ojos morados. Y también como hacen.</p> <p>F: Yo he escuchado a muchos papas decirles eso... ¡Si a usted le pegan.. péguelos!</p> <p>F: O también puede ser un niño que está sufriendo en la casa cierto tipo de violencia y es la forma de él como de desahogarse en el colegio.</p> <p>F: Y esos casos son los que más deben estudiar y atender porque son los que se vuelven violadores, matones, no se les puede decir nada porque de una vez sacan y tome y son así desde pequeños.</p> <p>F: Y es que miren que así como son los padres son los hijos.</p> <p>F: Pero es que uno lo que dice es que uno es callado y el otro no, pero los dos son callados porque Julian es callado porque habla poco, pero el otro calla los problemas que trae de la casa y se desquita con el otro.</p> <p>S: Bueno cambiemos ahora el papel... Vamos a imaginarnos que somos los papas de Jhon. ¿Cuál sería nuestra posición?</p> <p>F: Yo le diría... ¡Usted ya sabe que no se tiene que dejar cascar de nadie en el colegio, usted ya sabe, no lo quiero ver aquí moreteado o mas encima lo enciendo, oyo! Así hay muchos papas. Pues el chino ya sabiendo que va a llegar moreteado a la casa y el papa lo va a</p>
--	---

	<p>encender, pues no solo no se deja, sino que se hace respetar, por si acaso..</p> <p>F: Eso es una cultura ya generalizada</p> <p>F: Yo si le digo a mi hija... ¡Déjate pegar, déjate pegar y vas y vas y pones la queja a la profesora.</p> <p>TODOS: CRUCE DE DISCUSIONES SOBRE EL COMENTARIO</p> <p>F: No, pero no es tampoco dejarse pegar, porque dándose golpes no puede ser el resultado de una discusión.</p> <p>S: <i>Ya hablamos de la agresión. Vamos a hablar ahora de las emociones que allí participan. Y para comenzar vamos a pensar en las emociones que tiene Julian antes de sentirse molestado por Jhon, durante el tiempo en el que lo molestó y después de haber reaccionado como lo hizo.</i></p> <p>F: Yo les veo a ambos estrés yo creo que ambos sienten estrés pero digamos que estamos criticando al agredido, pero esas situaciones yo las califico como... Digamos ambos tienen miedo, es que el miedo de Jhon es pegar porque no aguanto más, entonces ambos tienen miedo entonces yo creo que Julian tiene miedo porque le van a pegar, pero es positivo porque el agredido se defendió, es que en ese momento a uno le da miedo muchas acciones entonces uno por miedo reacciona. Como no va uno a sentir miedo de una persona estresada, preocupada, o una cantidad de situaciones. Yo creo que se droga, porque manejar ese miedo esa preocupación, entra un estrés y ellos dicen que la droga eso les ayuda</p> <p>F: Pero Julian le tenía como envidia, o no se porque en esos casos uno no sabe que estará pensando para que lo moleste así, porque uno ve que eso es muy común en los colegios.</p> <p>F: Ese niño de pronto tiene problemas en su casa y quiere estar solo; lo que maneja es la soledad, porque como lo decía antes hay muchos niños solos en la casa porque los papas trabajan y tan callado que es, manifiesta la tristeza; y en el colegio se siente rechazado.</p> <p>F: Profe, Julian se siente cansado, siente ira, está enojado y a la vez se siente aliviado, tranquilo y feliz después de que le pega.</p> <p>F: Yo diría que le siente rabia después de que Jhon le pega porque aguantó muchas ofensas.</p> <p>S: <i>¿Y qué emociones tendría Jhon antes de que Julian lo golpeará, en el momento en el que lo golpeó Julian y después de la situación?</i></p> <p>F: Yo creo que le sentía envidia y desconsideración</p> <p>F: Yo pienso que él era feliz molestando a Julian porque si el otro no le decía nada, pues se divertía.</p> <p>F: para mi es una persona irrespetuosa porque no le enseñaron buenos hábitos en la casa, es muy desconsiderado con su compañero, es un muchacho lleno de odio, resentimiento, inconformidad y arrogante y eso viene de la casa.</p> <p>F: Para mi es un niño internamente triste, queriendo ocultar su tristeza haciendo sentir mal a otros lo que siente, creyéndose superior con sus palabras y luego de que lastima al otro se siente desilusionado porque no le funcionó lo que él estaba haciendo.</p> <p>F: Pero a Jhon también le daría miedo cuando no esperaba que el otro fuera a reaccionar así, se quedaría sorprendido porque no se</p>
--	---

		<p>imagino lo que iba a hacer.</p> <p>S: <i>Que emociones, consideran ustedes que pueden estar experimentando los testigos?</i></p> <p>F: Dirían... ¡Bien hecho! Para que no vuelvan a molestar.</p> <p>F: Alegría por defenderse así del compañero</p> <p>F: No sienten compasión por el compañero porque lo que uno escucha es que se ríen.</p> <p>F: Satisfacción porque se sentían en los zapatos de Julian.</p> <p>S: <i>¿Qué emociones trabajaríamos en dado caso que tuviéramos un niño como Julian o como Jhon?</i></p> <p>F: A Jhon que debe tener diálogo y enseñarle a respetar a toda la comunidad y sus semejantes, enseñarle el respeto y tolerancia con la sociedad. Y con Jhon hay que trabajarle también la comunicación para que dialogue con su familia para que le den apoyo y se sienta seguro de si mismo.</p> <p>F: Yo cro que para Jhon el acompañamiento y para Julian trabajarle la autoestima.</p> <p>F: Para Julian la integración con la escuela y la comunidad y para Jhon que le enseñen los valores y el respeto hacia las otras personas.</p> <p>F: También trabajarle a Julian la confianza y la alegría y a Jhon la compasión, la empatía y la alegría.</p> <p>F: Yo estoy de acuerdo, a Julian la alegría tambien y la autoestima y a Jhon la compresión.</p> <p>F: Pero también a los testigos porque no solo miran, hay unos que se burlan de lo que pasa, con ellos debería trabajarse la culpa porque hacen sentir mal a su compañero y la ansiedad porque algunos recochan con ese tipo de situaciones.</p>
--	--	--

UNIDAD DE REGISTRO	OBJETIVOS	RELATO MAESTROS
<p>¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en las situaciones de agresión en el agresor, en el agredido y en el testigo?</p> <p>¿Qué emociones serían pertinentes para intervenir en las situaciones de agresión que se presentan en la escuela?</p>	<p>Interpretar las emociones no reguladas en el agredido, en el agresor y en los testigos en las situaciones de agresión dentro y fuera del aula.</p> <p>Definir las emociones en las que se debe intervenir pedagógicamente para reducir la agresión en la Institución escolar.</p>	<p>S: Vamos a recordar como una situación específica algo que nos haya pasado como un evento de agresión a nivel escolar.</p> <p>P: Una de las situaciones que me parece terrible y que uno no sabe que hacer es cuando se agreden a golpes, porque ellos manejan tanta rabia, tanta rabia y es una rabia que ellos no manejan y es tan tenaz que quisieran matar al otro y no les importa que uno esté ahí presente. No controlan la rabia en esos momentos si quisieran matar matan, parece que fueran a estallar, se les nota en la cara, en la expresión en el cuerpo. Es una de las situaciones en las que yo no sé cómo manejarla y tras del hecho es muy común.</p> <p>P: Por ejemplo unos años atrás yo tuve un inconveniente con una mamá y la señora digamos que yo tenía como un acoso por parte de esa señora el niño faltaba mucho y la señora venía a traerme excusas y ninguna valedera ninguna valía la pena, pero el chino yo lo ayudaba mucho y un día lo regañe por algo, no recuerdo... y la señora cogió una persecuidera por todo el barrio, yo pensaba... esa señora se enamoró de mí y un día me sacó de quicio y ella quería lograr eso, sacarme de quicio y yo le dije: ¡ no me joda más coma mierda! Y la vieja y me la quite de encima y la señora hablo con Miguel, Pero él desconocía la situación que yo vivía con ella unos meses atrás y bueno yo quería matar a esa señora me desahogue y me quite a esa vieja de encima y la señora saco al niño del colegio.</p> <p>P: La parte que considero más fundamental o más complicada para mi es... de pronto, más que el manejo de la rabia, lo que yo veo que le falta a los chinos acá es aprender a reconocer las múltiples emociones que hay, porque muchas veces ver ese chico que está rabioso, cuando no se reconoce pasa lo que dice mi compañera, y es que estalla, porque los demás como no reconoce que está en un momento de rabia, de ira, de furia lo empiezan a molestar todavía más, pues lo mismo, como el niño que está triste, que está acongojado que tiene algún tipo de situación difícil los demás también empiezan a molestar, yo pienso que a los chicos de verdad les falta es eso, o sea, aprender a reconocer las emociones más allá de lo gestual.</p> <p>Yo he tenido situaciones donde los chicos estallan y les da rabia, mi tesis de pregrado fue educación emocional; entonces yo sé cómo manejar éste tipo de situaciones. Recuerdo que tuve una situación especial, ésta situación la recuerdo con mucho cariño porque ésta niña es muy cercana a mí; y fue una vez que yo llegue al salón entonces yo siempre les digo de una vez que se cambien entonces ella se puso muy histérica entonces yo le dije que porque se ponía así? Y me empezó a tratar con todas las groserías del mundo... entonces yo le dije que no se desquitara conmigo que saliera y entonces no sé porque a ella le dio más rabia que yo fuera así amable con ella, entonces se desesperó y bueno luego me puse a hablar con ella entonces a través de la charla me di cuenta que ella venía con un problema de la casa con el papá, con el padrastro y la mamá y ella traía eso acumulado y digamos que se desahogó y bueno después me puse a hablar con los compañeros porque ellos también quedaron como sorprendidos porque esta muchacha viene y lo trata como se le da la gana y yo lo manejo como tan calmado. Yo pienso que es mas eso, es aprender a reconocer los sentimientos y ese tipo de cosas que le afectan al del otro. Pues como maestro en principio uno tiene que aprender eso y segundo enseñárselo a ellos porque ellos no saben, no tienen conocimiento de cómo mediar en una situación de esas.</p> <p>S: Vamos a hablar de una situación de agresión en particular que tratamos con los padres de familia.</p> <p>SE RELATA EL MISMO CASO PRESENTADO A LOS PADRES DE FAMILIA.</p> <p>S: Para comenzar... ¿ Quien consideran que es ustedes el agresor en ésta situación?</p> <p>P: Yo pienso que es de parte y parte y en términos del desarrollo vuelvo y digo si usted no reconoce las emociones del otro pues no va a desarrollar relaciones empáticas. En términos de la empatía usted reconoce al otro y en el otro se reconoce a sí mismo, es una relación empática simplemente. Entonces cuando usted no reconoce en el otro y simplemente sigue y sigue y no se da cuenta que para el otro no</p>

	<p>es chistoso pues se esta convirtiendo en un agresor y el otro que se está callando y que en algún momento va a estallar y me va a venir a reclamar por lo que yo estoy haciendo pues también es un agresor; eso es una cosa como el huevo y la gallina.</p> <p>P: La empatía también es ponerse en el lugar del otro, me pongo en los zapatos del otro. Se golpean a patada, puño, se escupen y yo siempre les pregunto para que se cuestionen: ¿A usted le gustaría que lo escupieran?, ¿A usted le gustaría que lo agarraran a patada?... póngase en el lugar del otro si a usted no le gusta que le hagan eso, entonces no lo haga. Hay que trabajar mucho esa parte de la empatía, que ellos sepan que es ponerse en los zapatos del otro y hacer talleres en donde ellos sepan que es lo que están haciendo y que piensen antes de actuar. ...</p> <p>S: Bueno pero entonces en los casos en los que yo les digo que hay uno que aguanta y aguanta hasta que no más y va y le paga en ese caso se podría considerar que los dos son agresores?</p> <p>P: Lo que pasa es que es un cambio de rol, uno está agrediendo al otro, y el otro aguanta pero cuando éste no puede más lo agrede es un cambio de rol pero en cierta medida los dos están... digamos uno porque no es capaz de reconocer en el otro la afectación que está haciendo y el otro porque no tiene digamos esas habilidades sociales de poder expresarse de poder comunicar o poder decir que es lo que está sucediendo y porque no le gusta o no le agrada; hay muchos chicos que se dejan molestar y molestar es porque no tienen habilidades sociales frente al manejo de la comunicación de verbalizar, de expresar.</p> <p>P: O porque de pronto hay uno más activo y el otro más pasivo. Entonces cuando el que es pasivo en algún momento activa la rabia, se vuelve activo.</p> <p>S: Bueno vamos a meter otro personaje que son los testigos, el que está presente observando, allí también se ven emociones, ¿qué tipo de emociones pueden observar de los compañeros que están observando a dos peleando?</p> <p>P: A unos les da como malgenio y tienden a defender al que ven que está como más devil; hay unos que son como solidarios y cuando ven que está pasando como que sienten esa ansiedad y tratan de meterse, en cambio hay otros que son casi que no les importa para nada, son indiferentes.</p> <p>S: Bueno que otras emociones pueden observar allí en los testigos?</p> <p>P: Dependiendo de la edad.. si hay una pelea de niños chiquitos pasa eso, son solidarios, les da preocupación que al compañerito lo agredan. Pero si tu vez una pelea de niños de octavo y noveno lo que hacen es animar la pelea. Los chicos grandes les hacen barra, los animan gritan ¡PELEA! ¡PELEA!</p> <p>P: pero los chiquitos también hacen bulla,</p> <p>P: Si claro, pero al pie de esa barra hay más sentimiento de solidaridad.</p> <p>P: Yo también percibo ese sentimiento en los pequeñitos.</p> <p>P: Uy a mi si me da un susto verlo así...</p> <p>S: ¿Y mientras ellos gritan pelea, pelea, que emociones ven ustedes ahí?</p>
--	---

	<p>P: Rabia, ira, morbosidad</p> <p>S: <i>Es posible que haya alegría allí?</i></p> <p>TODOS: ¡Sii!! Claro, claro</p> <p>P: Hay mucha adrenalina</p> <p>P: De pronto más que la emoción es la reacción fisiológica frente a lo que está sucediendo. Lo que decía la profe, todo ese tipo de cosas genera adrenalina.. es como cuando uno ve deportes, porque las personas con el deporte se emocionan? Porque el ver la otra situación le genera adrenalina y es más la reacción fisiológica que produce. Lo que yo decía ahorita, puede que tu estés preocupado o angustiado, pero por la adrenalina no lo vas a notar de esa manera, sino que para ti va a ser la emoción de felicidad de ese momento..</p> <p>S: <i>¿Y frente a las emociones que deberían estar allí en el conflicto mediando la situación, cuáles serían? Abrán unas que hay que educar una más que otras</i></p> <p>P: Lo que dice un compañero hay que aprender de los errores</p> <p>P: La emoción en sí misma no es mala, es la manifestación de la emoción, como usted la manifiesta, es como la hace evidente. Si usted tiene rabia ira, hay una serie de estrategias para poder controlarla, uno la podría venir a enseñar a los niños. Pero remplazar una emoción por la otra no se puede, porque realmente se estaría callendo como en esa situación de decirle al otro... ¡oiga usted no tiene derecho a sentir rabia o a sentir furia!</p> <p>N: Uno no cambiar la piedra por piedad, noooo, tengo rabia y ya, pero exprésela de tal manera que no agreda al otro.</p> <p>S: <i>¿Ustedes consideran que se debieran enseñar ciertas emociones paraprevenir la agresión entre los niños?</i></p> <p>P: Yo lo que veo es que una cosa es rabia y la otra es ira y frente a una injusticia no hay compasión.</p> <p>P: Por ejemplo, yo soy un estudiante, estoy escribiendo y llega un chino y me empujó los útiles y me pegó, es una injusticia porque yo estoy quieta y cómo voy a ser compasivo con el que me pegó.</p> <p>P: No, el que tiene que ser compasivo es el que golpeó.</p> <p>P: Pero entonces eso debe ser una compasión previa.</p> <p>P: Dentro de las habilidades sociales en términos de lo emocional está la empatía, yo pensaría que es fundamental. Para empatar y reconocer al otro.</p> <p>P: La compasión por el prójimo desde lo religión.</p> <p>P: Nuestra sociedad no es una sociedad compasiva.</p> <p>P: Hay que buscar que el otro reconozca lo que hizo, de alguna forma que conozca la culpa.</p>
--	--

		<p><i>S: ¿Qué emociones podríamos trabajar con los estudiantes para reducir la agresión?</i></p> <p>N: La ira</p> <p>N: La empatía</p> <p>N: La culpa en términos de la aceptación.</p> <p>N: La frustración en términos de la tolerancia.</p>
--	--	--

MATRICES DE ANALISIS Y CATEGORÍAS EMERGENTES

TALLER DIRIGIDO A NIÑOS. Categoría Previa: Emoción y Agresión.

REFERENTES (EN)	CATEGORÍA EMERGENTE	ANALISIS
Tristeza (EN1) y miedo (EN3) Alegria (EN2) Empatía (EN8) Culpa (EN5) Amor (EN7) y vergüenza (EN6) Ira (EN4) (EN5)	Miedo – Temor Maestro – emoción Vínculo	En el relato No. 1 Hay una participación inmediata que expresa los sentimientos de uno de los niños que estimula en otros expresar sus vivencias. A pesar de que no hay un preámbulo detallado del taller, lo que demuestra uno de los niños es una necesidad inmediata de ser escuchado sobre sus sentimientos. Sin haber comenzado expresan “me siento muy mal porque” y este malestar que expresan está referido a situaciones de violencia física en el hogar. Vemos un corte en el que se omite y se limita la participación a casos exclusivamente escolares. Podemos inferir dos aspectos importantes uno de ellos es el vínculo que el maestro tiene con los estudiantes que surge del hecho de ir más allá de los contenidos de la asignatura y que los motiva a abrirse a la confianza de compartir esas situaciones, hay una apuesta pedagógica que el maestro hace, en donde demuestra que no siempre se requiere del orientador; y el otro se refiere al corte que el maestro hace a pesar de esas manifestaciones de malestar; los niños llegan con más de lo que uno espera y nosotros los maestro lo dejamos pasar por miedo al no saber el manejo de estrategias para manejar la situación.
	Miedo - Abuso de poder	En la ficha de la tristeza (EN1) se evidencia una relación de abuso de poder del más grande, del que es mayor sobre el más vulnerable que genera miedo. Y tiene que ver con

Fetiches	la autoridad porque además del miedo da tristeza. Pero también el miedo relacionado por los fetiches: la brujería, la bruja, el diablo.
Amistad Felicidad por logro personal Contexto	Hay un reconocimiento de la felicidad en dos contextos diferentes y con expresiones diferentes, así: en la EN2 correspondiente a la felicidad, expresa un logro personal, mientras que en la EN8 (empatía) reconocida igualmente como felicidad se enmarcada en la amistad, y este es un factor que parece mayoritariamente en los relatos, la felicidad está centrada en la amistad. La mayoría expresa “estoy feliz porque tengo amigos”.
Soledad	De la expresión EN5 correspondiente a la culpa, emerge el tema de la soledad “porque no, nadie juega con él, está solo, no tiene amigos” “porque él es brusco” (NRE. R3). Hay una relación entre la agresión, la soledad, la amistad y la soledad. Emerge entonces un principio moral a la edad de ocho o nueve años en el que la felicidad está enmarcada en la amistad, pero con la agresión no hay amigos y surge entonces la soledad.
Enamoramiento	Emerge la influencia que los adultos ejercen sobre la relación entre los niños en cuanto al erotismo: el enamoramiento y la vergüenza, una mirada adulto céntrica del amor de los niños que se maneja de una manera diferente en los adultos y en los niños. Ideas románticas del amor alimentada por los cuentos de Adas que después genera niveles de frustración en las relaciones amorosas en los jóvenes y hasta en los adultos. Y este es otro de los motivos de agresión que se evidencia en la escuela en los niveles de bachillerato.
Sentimientos emergentes: venganza, rabia, humillación, ofensa, arrepentimiento	Venganza, la justicia por mano propia, un asunto que se maneja cotidianamente en la escuela. La rabia expresada como reacción provocada por otros, el arrepentimiento como manifestación posterior a actos agresivos y la humillación como sentimiento de rechazo social.

TALLER DIRIGIDO A PADRES. Categoría Previa: Emoción.

Objetivos: 1. ¿Qué emociones conocen y reconocen los estudiantes, padres y maestros de la institución escolar?

REFERENTE	CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS
TRISTEZA	Culpa, aburrimiento y estrés	<p>EMP1. TRISTEZA</p> <p>Para los profesores es mucho más fácil reconocer esta expresión facial como tristeza en comparación con los padres de familia quienes también la reconocen como culpa o la expresan en términos de otros sentimientos y estados situacionales como el aburrimiento y el estrés</p>
ALEGRIA	Empatía	<p>EMP2. ALEGRIA</p> <p>Además de la alegría, los profesores la reconocen como empatía, es probable que haya alguna similitud en ciertos rasgos.</p>
MIEDO	Angustia, Estrés y Duda	<p>EMP3. MIEDO</p> <p>Para los padres de familia no es claro reconocer algunas emociones, nuevamente la tendencia es a reconocer en las expresiones faciales diferentes estados de angustia y nuevamente el estrés. Además del miedo, los maestros la nombran como duda.</p>
IRA	Mal genio y asco	<p>EMP4. IRA</p> <p>Frente a las emociones primarias, existe mayor probabilidad de reconocimiento. Igualmente hay similitud entre la ira y el asco. Padres: la refieren como ira, mal genio y asco. Profesor: ira, mal genio y asco.</p>
ASCO	Pereza, desilusión, desconfianza, inconformidad	<p>EMP5. ASCO</p> <p>Para ésta expresión se reconoce la emoción correspondiente al asco y a la desconfianza, sin embargo, se nombran sensaciones como la pereza, sentimientos como la desilusión y cualidades como la inconformidad.</p>

VERGÜENZA	Culpa, duda, preocupación	EMP6. VERGÜENZA Algunos padres de familia no reconocen las manifestaciones empáticas, ya que la reconocen en la expresión de la vergüenza o culpa. También la reconocen como preocupación que se encuentra dentro de los sinónimos de ansiedad que es una emoción secundaria o compleja. Los maestros la reconocen como culpa y duda-
SORPRESA	Alegría	EMP7. SORPRESA Tanto los padres como los profesores coinciden en el reconocimiento de la sorpresa, sin embargo en los dos relatos se ubica la empatía; esto indica que encuentran alguna relación entre las dos en el reconocimiento facial.
EMPATÍA	Felicidad y alegría	EMP8. EMPATÍA De acuerdo con los dos relatos, el reconocimiento de esta expresión facial es muy similar para dos emociones, la empatía y la alegría. Padres: reconocen en su mayoría la empatía, la felicidad y la alegría. Profesor: reconocen la empatía y la alegría.

GRUPO DE DISCUSIÓN NIÑOS: Categoría Previa: Agresión y emoción.

OBJETIVOS: 1. ¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en las situaciones de agresión en el agresor, en el agredido y en el testigo? 2. ¿Qué emociones serían pertinentes para intervenir en las situaciones de agresión que se presentan en la escuela?

REFERENTE	CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS
	Maestro Relación de poder Norma y sanción	Aunque dentro de la búsqueda de soluciones a la situación está el informarle al maestro, la primera reacción no es ésta. De allí emergen razones como el tiempo de la maestra “la profesora ya tiene que irse para el salón de ella” (NAER. R2) y el respeto por su discurso “...no hay que decirle... porque no hay que interrumpirla, hay que dejar hablar a la profesora” (NAER. R3). Frente a la decisión de informar, aparece la sanción desde la coordinación y el cumplimiento de normas como citación al acudiente (NAER. R1) y la expulsión. (NAER. R2). El castigo visto desde la norma para la solución de

		situaciones de agresión.
Agresor	Felicidad Enojo Furia Rabia Sanción frente a la agresión	La mayoría están de acuerdo con que el agresor se manifiesta a los golpes y el que recibe los golpes es el agredido, sin embargo, hay algunos que reconocen la actitud del niño que molesta en clase, como agresor. Se refieren al personaje que golpea al otro con la flauta. Reconocen las emociones del agresor en dos momentos: en los tres relatos la que lo motiva a golpear al compañero la definen como enojo, rabia y furia. Y la que siente después de haberlo hecho es la felicidad. Emerge la felicidad como justificación del comportamiento agresivo por el hecho de haber logrado que el compañero dejara de sonar la flauta. De NAER. R2. Emerge la sanción de expulsión para el agresor por haber golpeado a su compañero. Con respecto a las emociones que debe manifestar el agresor para no generar esta situación, están el amor, la tristeza y debe no ser agresivo, ser amigo de los compañeros, aprender a pedir perdón y dialogar.
Agredido	Tristeza Arrepentimiento Furia Mal genio Miedo Sanción frente a la falta en clase.	En los tres relatos se reconocen fundamentalmente la tristeza por haber sido agredido y el arrepentimiento por haber hecho sonar la flauta. De NAER. R1 emerge la sanción para el agredido por haber hecho sonar la flauta en clase. Otras emociones que reconocen en el agredido es la furia o mal genio y el miedo.
Testigo	Tristeza Enojo Ira Rabia Miedo Susto	Assumiendo la posición de testigos se presentan varias posiciones: algunos de ellos sienten tristeza por el golpe que sufrió el compañero, otros sienten mal genio con el compañero agresor y otros estudiantes se refieren al miedo que sienten “porque me quedo quieto y no miro y ya no me quiero meter en nada”. Estos últimos prefieren no intervenir, otros en cambio deciden separa a sus compañeros manifestando felicidad frente al logro de evitar que se sigan agrediendo o buscar ayuda de otro mas grande (manejo del poder) Ponerlos como testigos para que compartan su experiencia, permite conocer, no solo sus posiciones frente a estas situaciones, sino también sus vivencias. De aquí se pudo hallar situaciones familiares de donde, como testigos del conflicto intra familiar, emergen emociones como el miedo y la tristeza que son puestas de manifiesto en las situaciones de agresión escolar.

GRUPO DE DISCUSION PADRES: Categoría Previa: Agresión: Situaciones de Agresión.

OBJETIVOS: 1. ¿Qué situaciones de agresión son más comunes en la institución?

CATEGORIAS EMERGENTES	ANALISIS
<p>Maltrato Juego agresivo Lo que ven Lo que no se cuenta Lo que repiten Descansos y salidas Valores de la casa Actitudes La cultura</p>	<p>Los padres de familia muestran una visión de lo que se ve desde las familias, compartiendo varios casos que permiten tener un acercamiento desde otro punto de vista.</p> <p>La agresión como fenómeno común no informado ni atendido emerge en dos situaciones: la primera se refiere al maltrato en la agresión escolar física y verbal entre estudiantes de otros grados, presentados en los pasillos y escaleras durante los descansos y a la hora de salida que es aprendido por los pequeños; algunos niños cuentan en la casa y otros no, sin embargo se observa que aunque cause asombro, se ha vuelto tan común que hace parte de lo que a diario se ve. La segunda situación se presenta cuando los niños llegan a la casa golpeados y no informan al maestro por dos razones: en muchos de los casos el profesor no le presta atención y en otros, el maltrato ya hace parte del juego con los amigos.</p> <p>Varios padres manifiestan que por la falta de autoridad y de formación en valores es de donde proviene el aprendizaje de los comportamientos y actitudes agresivas dentro y fuera del colegio; también por causas como los conflictos entre los miembros de las familias, las separaciones que generan inestabilidad en los hijos y mal ejemplo, ya que los niños aprenden de sus padres.</p> <p>El aprendizaje que asumen los niños del colegio, ya que hay comportamientos de compañeros que lo imponen como moda, y los pequeños repiten. Frente a este tipo de fenómenos, y de padres que aún no aceptan muchos cambios en la cultura de los jóvenes, se generan conflictos desde el hogar.</p> <p>Las representaciones mentales que los padres tienen sobre el castigo y su confrontación con el código de protección al menor, han generado actitudes de rechazo de la escuela y confrontación entre la familia y las políticas institucionales que ponen a los niños en una situación de conflicto ya que para su buen desarrollo y crecimiento no hay acuerdos.</p> <p>Los estereotipos arraigados con respecto a las conductas, actitudes y habilidades que generan enfrentamientos de culturas que dan origen al conflicto y en muchos casos a situaciones de agresión en el aula o en los pasillos.</p>

GRUPO DE DISCUSIÓN MAESTROS: Categoría Previa: Agresión: Situaciones de Agresión.

OBJETIVOS: 1. ¿ Qué situaciones de agresión son más comunes en la institución?

CATEGORIAS EMERGENTES	ANALISIS
<p>Maltrato Juego brusco Abuso del poder Agresión en los descansos Formación de grupos</p>	<p>Los mestros ven que el maltrato entre pares es una de las manifestaciones más comunes en la relación entre estudiantes. Hay una constante de agresión institucional vista por los profesores, que corresponde a la agresión física y verbal a la hora de los descansos, que se repite todos los días y con mayor intensidad en los estudiantes de primaria. Los problemas que el maestro cree haber solucionado en el aula, continúan en los descansos., además de que estos se transforman en un escenario apropiado para el aprendizaje de comportamientos violentos de los más pequeños que observan a los más grandes.</p> <p>En la organización de grupos, hay una forma de agresión en la que uno maneja cierto poder sobre el otro (juego de roles) mediante el chisme y el maltrato con segundos, pero ninguno de los que está involucrado quiere manifestar lo que pasa por presión de uno sobre los otros. También se evidencia una forma de agresión silenciosa en la que los estudiantes agresores son manipulados por otro que se muestra pasivo y silencioso frente al grupo.</p> <p>Los profesores manifiestan estar enterados de las diferentes situaciones de agresión que viven los estudiantes dentro y fuera de la institución, además de que se presentan a diario, sin embargo no saben qué hacer durante la manifestación de la rabia de los estudiantes en esas situaciones.</p> <p>Dentro de la institución los maestros evidencian la indisposición de los padres de familia con respecto a los conflictos no resueltos en el aula. La falta de comunicación asertiva entre padres y maestros genera malestar y presión sobre su desempeño.</p>

GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES: Categoría Previa:Agresión y Emoción

OBJETIVO: ¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en las situaciones de agresión en el agresor, en el agredido y en el testigo?

REFERENTE	CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS
	Falta de atención familiar y social	Se presentan diferentes puntos de vista con respecto a la definición del agredido y el agresor que dependen de los principios ético y morales de las familias. Así, hay quienes ven dos formas de agresión como la física y la verbal y desde la cual califican a los dos estudiantes como agresores.
Agresor	Agresión verbal Violencia intrafamiliar Miedo Felicidad con el acoso Tristeza oculta Manejo de poder Ausencia de valores Sentimientos emergentes: odio, resentimiento, inconformidad, arrogancia, desconsideración, envidia.	Se encuentra la oposición del padre de familia que justifica la manifestación del estudiante que responde con golpes al compañero que acosa con un dicho muy popular “el que está quieto se deja quieto.” Se hace referencia a la tolerancia como una característica que diferencia a unos de otros y que pertenece mas a aquellos que son callados, tranquilos y calmados. Se contempla la actitud agresiva con respecto a la frecuencia; Si no es constante esa actitud frente al acoso, no se puede considerar a una persona agresiva y de esta manera se justifica el acto agresivo de quien es acosado. Emerge el miedo tanto del agredido como del agresor ya que consideran que los dos manejan miedos diferentes: el agredido mantiene el miedo que le ha generado el compañero durante el acoso. Y en el agresor el miedo de llegar golpeado a la casa, “golpea por si acaso”, aunque en éste caso mantiene el acoso como una forma de agresión “creyéndose superior con sus palabras”.
Agredido	Agresión física Tolerancia Soledad Tristeza Estrés Miedo Ira Rabia Rechazo Violencia intrafamiliar Felicidad posterior a la acción agresiva	Además del miedo, los padres reconocen en el agredido emociones como la tristeza, el enojo, la felicidad por haberse defendido. Emerge la felicidad desde dos posiciones: en el agresor por disfrutar acosando a su compañero y en el agredido por haberse quitado el problema de encima al responder de manera agresiva con su compañero. Igualmente la tristeza es vista por los padres en los dos estudiantes; en el agredido expresada en su actitud callada y de soledad y en el agresor como un sentimiento oculto que manifiesta en forma de agresión verbal con su compañero mas pasivo.
Testigo	Motivación a la agresión Burla Falta de compasión	El agresor es calificado por los padres como un estudiante a quien no le han enseñado valores desde la casa y emergen desde allí sentimientos como el odio, el resentimiento, la inconformidad, la desconsideración y la envidia. El agredido es visto como un estudiante solitario y que en su silencio guarda sentimientos de rechazo, soledad, tristeza, miedo, ira generados por una posible

		<p>violencia intrafamiliar y abandono.</p> <p>Los padres expresan cuatro razones por las cuales los estudiantes son agresivos: el ejemplo desde casa “así como son los padres son los hijos”; el maltrato en casa genera desahogo en la escuela; la falta de atención y cuidado por parte de los cuidadores y de los maestros y la violencia intrafamiliar.</p> <p>Cuando el problema es orientado desde la familia, existe una presión sobre el estudiante que es agredido y también sobre el que es agresor para que “no se deje” presentando así dos opciones para resolver el problema de acoso; uno de ellos es contarle al maestro y como segunda opción es defenderse así como lo hizo el agredido del caso cuando la profesora no le preste atención, y debe ser así porque es necesario quitárselo de encima o defenderse; y en el caso del agresor “por si acaso” quien se adelanta y cree mantener el orden para evitar que lo agredan y por el miedo de que lo regañen en la casa por llegar golpeado.</p> <p>La visión que los padres manifiestan con respecto a los testigo, es de burla por parte de los compañeros que observan la situación y de falta de compasión tanto de la familia como de los maestros por sus ocupaciones, manifestando la necesidad de reforzar la autoestima en los estudiantes, los valores en familia y la alegría y la culpa de los que agreden a otros.</p>
--	--	---

GRUPO DE DISCUSIÓN MAESTROS: Categoría Previa:Agresión y Emoción

OBJETIVO: ¿Cuáles son las emociones que más se manifiestan en las situaciones de agresión en el agresor, en el agredido y en el testigo?

REFERENTE	CATEGORIA EMERGENTE	ANALISIS
Agresor Agredido Testigo	Maestro: miedo, acoso y rabia Maltrato Expresiones facial y corporal Reconocimiento de tristeza Reconocimiento de la ira Problemas del hogar Empatía Reconocer el daño	Frente a situaciones de agresión escolar el maestro manifiesta sentir acoso por parte de los padres de familia y su primera manifestación es de ira y de desahogo: “un día esa señora me sacó de quicio” “...y yo le dije. No me joda más” “me desahogue y me la quité de encima”. Y frente a las presentadas entre estudiantes, las reconoce como comunes dentro de la institución, y sin embargo reconoce sentir miedo “Uy a mi me da un susto verlos así” y sin herramientas “yo no sé como manejarla y tras del hecho es muy común”.

	<p>Habilidades sociales Solidaridad Indiferencia Motivación frente a la agresión Compasión Culpa Frustración</p>	<p>De la discusión del caso, emerge la identificación de los actores de la situación como agresores: uno por no saber reconocer las emociones del otro y el otro por no haber desarrollado habilidades sociales como la comunicación para expresar su inconformidad antes de responder con actitud agresiva; ninguno ha desarrollado relaciones empáticas ni reconocer el daño infringido al otro.</p> <p>Dentro del reconocimiento de emociones de los agresores, los maestros resaltan la de la tristeza y la ira.</p> <p>En cuanto a la identificación de los testigos frente a la situación de agresión, emergen cuatro posiciones: los que sienten mal genio, los solidarios, los indiferentes y los que manifiestan felicidad y motivan a los agresores a iniciar o continuar el enfrentamiento.</p> <p>Los maestros reconocen una constante manifestación inadecuada de emociones en los estudiantes durante las situaciones de agresión, en especial de la ira, la empatía, la compasión, la culpa y la frustración. Pero también algunos reconocen que los maestros deben aprender a reconocer sentimientos y emociones y lo que afecta al otro y enseñarles a ellos para que aprendan a resolver conflictos.</p>
--	--	--

ANEXO 5. EVIDENCIAS DEL LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y DEL TALLER.























