

**EXPEDICIÓN PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE PAZ
"LATINPAZ"**

Cita este libro

Rojas Monedero, R. (2021). *Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras Clave / Keywords

Educación, paz, solución de conflictos, aulas, México, Colombia, Latinpaz, preadolescencia, convivencia, escuelas públicas, intervención, construcción de paz, autocontrol, desarrollo socioemocional.

Education, peace, conflict resolution, classrooms, Mexico, Colombia, Latinpaz, preadolescence, coexistence, public schools, intervention, peacebuilding, self-control, socio-emotional development.

Contenido relacionado:

<https://investigaciones.usc.edu.co/>

EXPEDICIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ "LATINPAZ"

ROSAURA ROJAS MONEDERO

AUTORA



Rojas Monedero, Rosaura
Expedición para la construcción de paz «Latinpaz» / Rosaura Rojas
Monedero. -- Santiago de Cali: Universidad Santiago de Cali, 2021.
144 páginas; 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-5147-92-8 ISBN (Libro digital): 978-958-5147-93-5

1. Solución de conflictos 2. Latinpaz 3. Preadolescencia 4. Convivencia I.
Rosaura Rojas Monedero. Universidad Santiago de Cali.

SCDD 303.66 ed. 23

CO-CaUSC

JRGB/2021



Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

© Universidad Santiago de Cali

© **Autora: Rosaura Rojas Monedero**

Edición 100 ejemplares

Cali, Colombia - 2021

Comité Editorial / Editorial Committee

Claudia Liliana Zúñiga Cañón
Doris Lilia Andrade Agudelo
Edward Javier Ordóñez
Alba Rocío Corrales Ducuara
Santiago Vega Guerrero
Milton Orlando Sarria Paja
Mónica Carrillo Salazar
Sandro Javier Buitrago Parias
Claudia Fernanda Giraldo Jiménez

Proceso de arbitraje doble ciego:
“Double blind” peer-review

Recepción/Submission:
Diciembre (December) de 2020

**Evaluación de contenidos/
Peer-review outcome:**
Febrero (February) de 2021

Aprobación/Acceptance:
Marzo (March) de 2021



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMIENTOS

A mi madre Olga Lucia Monedero por su apoyo incondicional, a mi esposo mi cómplice, quien recorrió 3.542 kilómetros para ser parte de esta gran expedición, un profundo agradecimiento a toda mi familia, por su motivación.

Al doctor Carlos Andrés Pérez Galindo, por su apoyo y confianza. Es un orgullo hacer parte de la Universidad Santiago de Cali y ser una de las beneficiadas de las becas otorgadas a través del programa de Transformación y Buen Gobierno.

Muy especialmente al Dr. Francisco Javier Gorjón Gómez, por su excelente liderazgo como coordinador del Doctorado en Métodos Alternos de Solución de Conflictos-MASC y sus valiosas enseñanzas durante todo mi proceso de formación académica.

Un especial reconocimiento a la directora de mi investigación Dra. Jéssica Marisol Vera Carrera, por su acertada orientación, paciencia, soporte y motivación durante todo mi proceso doctoral. De igual manera, a la Dra. Reyna Vásquez por su valioso aporte como maestra e investigadora, quien desde su experiencia en los estudios para la Paz enriqueció mi investigación.

A la Dra. Ángela Arce, por su acompañamiento, paciencia, motivación y experiencias académicas que enriquecieron mi formación investigativa. Igualmente, a la maestra Alba Deicy Martínez, por su confianza, cariño y apoyo al permitirme hacer mi trabajo de campo en la escuela Álvaro Echeverry Perea.

Gracias a todas las comunidades educativas de Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México por su voto de confianza, al abrirme sus aulas y permitirme la implementación de mi investigación. Igualmente, a las personas que, de una forma u otra, fueron partícipes, amigos, agradezco sus enseñanzas y motivación.

TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO.....	11
PRESENTACIÓN.....	13
Capítulo I.	
ZARPAR A TIERRAS DESCONOCIDAS.....	17
1.1 Inicio de la exploración a dos mundos.....	17
1.2 Explorando lo desconocido.....	22
1.2.1 Interrogante orientador del recorrido.....	25
1.3 Propósitos de la expedición.....	25
1.3.1 Propósito general.....	25
1.3.2 Propósitos específicos.....	25
1.4 Brújula de la expedición.....	25
1.5 Bases conceptuales de la expedición.....	26
1.5.1 Educación para la Paz.....	26
1.5.2 Emociones.....	27
1.5.3 Conducta asertiva.....	28
1.5.4 Valores.....	30
1.5.5 Convivencia.....	31
1.5.6 Conflicto.....	32
1.6 Rutas de la expedición.....	33
1.6.1 Programa de Innovación Educativa Latinpaz.....	36
Capítulo II.	
DESCUBRIMIENTOS	39
2.1 Los conflictos y la violencia en el ámbito educativo.....	39
2.1.1 Evolución conceptual de la violencia escolar.....	40
2.1.2 Tipos de violencia escolar y conductas violentas entre pares.....	41
2.1.3 Normatividad para el manejo de la violencia escolar en Colombia y México.....	44
2.2 Factores generadores de violencia en las aulas.....	48
2.2.1 Factores familiares.....	49
2.2.2 Factores sociales.....	53
2.2.3 Factores escolares.....	54
2.3 El desarrollo emocional como defensa ante la violencia escolar.....	56

2.3.1 Emociones predominantes en la violencia escolar.....	56
2.3.2 Características emocionales de los actores en la violencia escolar.....	57
2.3.3 Importancia de la educación emocional en el aula.....	59

Capítulo III.

CONSTRUYENDO LAS ESFERAS DE PODER.....63

3.1 Esfera del autocontrol emocional.....	63
3.1.1 Inteligencias múltiples.....	64
3.1.2 Inteligencia emocional.....	66
3.1.3 Autocontrol emocional en las familias.....	67
3.1.4 Gestión emocional.....	70
3.2 Esfera de la empatía y asertividad.....	72
3.2.1 La empatía como elemento clave de la inteligencia emocional.....	73
3.2.2 La empatía como habilidad socioemocional.....	74
3.2.3 La empatía y asertividad como herramienta en el aula.....	75
3.3 Esfera de la solución pacífica de conflictos.....	78
3.3.1 Los conflictos en el ámbito escolar.....	78
3.3.2 Transformación y regulación de conflictos.....	80

Capítulo IV.

BITÁCORAS DE LA EXPEDICIÓN.....83

4.1 Bitácora cualitativa.....	83
4.2 Bitácora cuantitativa.....	87

Capítulo V.

LOGROS ALCANZADOS DURANTE LA EXPEDICIÓN.....91

CONCLUSIONES.....110

RECOMENDACIONES.....113

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....115

ACERCA DE LA AUTORA.....141

PARES EVALUADORES.....142

TABLE OF CONTENTS

FOREWORD.....	11
PRESENTATION.....	13
Chapter I.	
SETTING SAIL FOR UNKNOWN LANDS.....	17
1.1 Beginning of the exploration to two worlds.....	17
1.2 Exploring the unknown.....	22
1.2.1 Guiding question of the voyage.....	25
1.3 Purpose of the expedition.....	25
1.3.1 General purpose.....	25
1.3.2 Specific purposes.....	25
1.4 Expedition Compass.....	25
1.5 Conceptual bases of the expedition.....	26
1.5.1 Peace Education.....	26
1.5.2 Emotions.....	27
1.5.3 Assertive behavior.....	28
1.5.4 Values.....	30
1.5.5 Coexistence.....	31
1.5.6 Conflict.....	32
1.6 Expedition routes.....	33
1.6.1 Latinpaz Educational Innovation Program.....	36
Chapter II.	
DISCOVERIES.....	39
2.1 Conflict and violence in the educational setting.....	39
2.1.1 Conceptual evolution of school violence.....	40
2.1.2 Types of school violence and violent behaviors among peers.....	41
2.1.3 Regulations for the management of school violence in Colombia and Mexico.....	44
2.2 Factors generating violence in the classroom.....	48
2.2.1 Family factors.....	49
2.2.2 Social factors.....	53
2.2.3 School factors.....	54
2.3 Emotional development as a defense against school violence.....	56

2.3.1	Predominant emotions in school violence.....	56
2.3.2	Emotional characteristics of the actors in school violence.....	57
2.3.3	The importance of emotional development as a defense against school violence.....	59

Chapter III.

BUILDING THE SPHERES OF POWER.....	63
---	-----------

3.1	Sphere of emotional self-control.....	63
3.1.1	Multiple intelligences.....	64
3.1.2	Emotional intelligence.....	66
3.1.3	Emotional self-control in families.....	67
3.1.4	Emotional management.....	70
3.2	Empathy and assertiveness sphere.....	72
3.2.1	Empathy as a key element of emotional intelligence	73
3.2.2	Empathy as a social-emotional ability.....	74
3.2.3	Empathy and assertiveness as a tool in the classroom.....	75
3.3	Sphere of peaceful conflict resolution.....	78
3.3.1	Conflicts in the school environment.....	78
3.3.2	Transformation and regulation of conflicts.....	80

Chapter IV.

EXPEDITION LOGS.....	83
-----------------------------	-----------

4.1	Qualitative logbook.....	83
4.2	Quantitative logbook.....	87

Chapter V.

ACHIEVEMENTS DURING THE EXPEDITION.....	91
--	-----------

CONCLUSIONS.....	110
-------------------------	------------

RECOMMENDATIONS.....	113
-----------------------------	------------

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES.....	115
--	------------

ABOUT THE AUTHOR.....	141
------------------------------	------------

PEER EVALUATORS.....	142
-----------------------------	------------

PRÓLOGO

Al comenzar la labor de prologar este libro me encontré en una posición familiar para mí: sin saber qué hacer. Y, ante la ignorancia y el no conocimiento del siguiente paso, pensé: ¿Qué es lo que hace un investigador? Pues curiosear, investiga, pregunta, hasta que descubre cual es el siguiente paso, que es lo que toca hacer ahora. Y en la búsqueda está el camino. En la investigación el investigador se va formando a sí mismo, impulsado por dos cosas: 1) El reconocimiento de que no sabe y 2) El querer saber. La humildad académica y la curiosidad son el combustible y motor del investigador, sin ellos la investigación no existe. En el momento en el que se tiene una actitud de “saberlo todo” el camino se ha terminado.

Rosaura Rojas Monedero es una investigadora, ya que en ella están presentes ambos elementos, junto con un tercero muy particular, que si se combina con la humildad académica y la curiosidad se logran resultados extraordinarios: la pasión. Rosaura es una mujer apasionada por saber, por investigar, y sobre todo por lograr lo que se propone. Tuve la fortuna de conocer este proyecto desde su génesis, cuando una estudiante del Doctorado en Métodos Alternos de Solución de Conflictos de la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, del cual soy egresada, me contactó buscando una guía adicional para la elaboración de su tesis.

Lo primero que me llamó la atención de Rosaura, además de su adorable acento, fue su seguridad, esa certeza con la cual presentaba su propuesta de investigación, conocía la problemática que quería abordar, con la cual había elaborado su objetivo y conocía la metodología que iba a utilizar para comprobar su hipótesis. Un recuerdo muy peculiar fue la ocasión en la que me presentó su cronograma de actividades, en el cual describe la aplicación de su programa de innovación educativa para la paz *Latinpaz* en Monterrey y en Cali. En ese momento me sorprendió la certeza con la cual me presentaba las fechas de aplicación y de análisis de los resultados, con la seguridad de que ella realizaría todas

las actividades propuestas en tiempo y forma, aunque implicaran tomar un avión y viajar 3.543 km. Aunque la construcción de ese libro requirió mucho más camino recorrido, además de todo lo antes mencionado, implicó disciplina, responsabilidad y entrega, las mismas que Rosaura demostró en cada una de las asesorías que tuvimos.

En cada reunión se notaban las horas de lectura, el tiempo invertido en la búsqueda de información, en la generación de condiciones para realizar la comprobación, y en particular era notable la pasión que Rosaura sentía hacia el proyecto. Para ella no era sólo un requisito para obtener un título, esta investigación era lo más importante, en lo que invertía su tiempo, su dinero y su esfuerzo. Para mí fue un gran honor haber contribuido un poco al desarrollo de este programa que estoy segura, seguirá transformando vidas y realidades de muchos niños y jóvenes latinoamericanos.

Este libro presenta el resultado de esta pasión, curiosidad y humildad académica, que nos lleva de la mano a conocer la paz y sobre todo las herramientas para aprenderla, transmitirla y vivirla. Es una publicación que ilustra y orienta, invita a una reflexión profunda sobre la violencia, sus componentes, así como las estrategias para reconocerla y erradicarla progresivamente. Este libro es una aportación a la construcción de la paz y el reconocimiento y eliminación de la violencia cultural. Agradezco a Rosaura por su esfuerzo y a ti lector por tu interés en el tema. Juntos podremos lograr un cambio de paradigma: transitar hacia una Cultura de paz.

Dra. Myrna Hinojosa García, Monterrey México.

PRESENTACIÓN

*Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz.
La gente educa para la competencia, y la competencia es el principio de
cualquier guerra.*

Pablo Lipnizky

La expedición para la Construcción de Paz “LATINPAZ”, es el relato de una experiencia educativa transformante vivenciada en dos contextos geográficos con problemas sociales similares: Colombia y México, países no ajenos al fenómeno de la violencia escolar. Narra la experiencia pedagógica de la implementación de un programa de innovación educativa para la paz denominado Latinpaz, aplicado en algunas escuelas de las ciudades de Santiago de Cali, Colombia y Monterrey México.

Latinpaz, es el resultado del proceso de investigación realizado en la tesis doctoral, denominada “La Educación para la paz y su influencia en el déficit de habilidades socioemocionales de los preadolescentes en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México”, de autoría de Rosaura Rojas Monedero, para optar al título de Doctora en Métodos Alternos de Solución de Conflictos, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

El programa de innovación educativa para la paz Latinpaz, surge por la necesidad de dar soluciones ante el fenómeno de la violencia escolar, manifiesta en las aulas de los grupos de preadolescentes que cursan 3° y 4° de primaria en los contextos geográficos ya mencionados.

A menudo, los medios de comunicación difunden noticias que evidencian la descomposición social que se vive. Países como Colombia y México, no son la excepción a este flagelo. Ambas poblaciones, de hecho, comparten estrechas similitudes en cuanto a sus dificultades sociales. Colombia, se está recuperando de décadas de conflictos

armados; México, entretanto, es un país que lucha por superar los problemas generados por su contienda contra los alucinógenos. Por ello, implementar programas educativos encaminados a impactar las manifestaciones disruptivas y fomentar herramientas que permitan a los estudiantes ser más competentes social y emocionalmente son tareas muy importantes en ambos contextos.

En este sentido las escuelas, específicamente las registradas como instituciones del sector oficial, resultan ser los primeros escenarios donde se manifiestan las conductas permeadas por la violencia. Sus aulas, se han convertido en un espacio que con frecuencia denota un clima de ruptura, enfrentamientos con las normas y hasta la insatisfacción contra el sistema educativo.

Uranga, Slyck y Stern, Torrego y Funes, citados por Crespo (2002), hacen referencia que, en las tres últimas décadas han proliferado en el ámbito educativo diferentes proyectos para procurar resolver los conflictos en las instituciones con un doble objetivo: sensibilizar y formar a la comunidad educativa en relación con la aplicación de formas pacíficas de afrontar las disputas para contribuir a la mejora del clima escolar. Por ello, muchos de los programas que actualmente se están implementando a nivel mundial se basan en la mediación como método alternativo de solución de controversias, pues aporta en forma teórica y práctica soluciones en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo.

Por todo lo anterior, a través de esta expedición realizada en algunas instituciones educativas en México y Colombia, se exploraron herramientas importantes para demostrar que, a partir de la implementación de un programa de innovación educativa para la paz que se ha denominado Latinpaz, se logra desarrollar destrezas para la gestión emocional, que abarca el autocontrol de las emociones, la empatía, asertividad y la solución pacífica de conflictos, habilidades fundamentales que deben adquirir los infantes, sobre todo en la etapa de la preadolescencia, para impactar y prevenir conductas violentas al interior de las aulas.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

La violencia escolar es una de las consecuencias, producto del déficit de habilidades socioemocionales en los preadolescentes; por ello, la pertinencia de esta expedición es determinar la influencia de la intervención con un programa de innovación educativa para la paz, en la carencia de estas habilidades, generando mejor convivencia y la pacificación de los ambientes escolares en las aulas de las escuelas del sector oficial en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México.

De este modo, esta expedición se fundamenta en un cuestionamiento esencial que marca la dirección y organización a todas sus formulaciones: ¿Cuál es la influencia de un programa de Educación para la Paz en el déficit de habilidades socioemocionales en los preadolescentes?

Esta pregunta, claramente, podría parecer muy general, suscitar múltiples respuestas y muy variados planteamientos; por ello, el planteamiento del problema ha sido delimitado mediante el diseño de un programa de innovación educativa para la paz, Latinpaz, que abarca el fortalecimiento de destrezas necesarias en los preadolescentes, que posteriormente son medidas a través de instrumentos cualitativos y cuantitativos, evaluando e identificando si existió un cambio significativo entre las respuestas dadas por los estudiantes antes y después de la intervención con este programa.

Así, el sentido final de esta aventura consiste en demostrar que, con la implementación del Programa Latinpaz, se fortalecieron las habilidades socioemocionales indispensables en los preadolescentes intervenidos. Para alcanzar esta meta, se seleccionaron dos casos de estudio, uno en Santiago de Cali, Colombia, conformado por 272 estudiantes de los grupos de 3° y 4° de primaria de una escuela pública, y 272 estudiantes de los mismos cursos, pero distribuidos en tres escuelas públicas en Monterrey, México.

El desarrollo de esta expedición, está segmentado en cinco capítulos básicos, a través de los cuales se describe toda esta aventura vivida por la autora, para cumplir los propósitos planteados. Cada capítulo es referido a continuación.

En el capítulo I, Zarpar a tierras desconocidas, se describen los contextos geográficos de esta aventura, Colombia y México, se detallan las motivaciones, los interrogantes, propósitos, la brújula que orientó la expedición. Además, se relacionan las bases teóricas y las dos rutas trazadas para el recorrido de la aventura: perspectiva cualitativa y la cuantitativa.

En el capítulo II, Descubrimientos, se orienta al lector sobre el fenómeno de la violencia en el ámbito educativo, se describen los factores que la originan y se destaca la importancia del desarrollo emocional como un elemento para su prevención.

En el capítulo III, Construyendo las esferas del poder, se exploran las habilidades socioemocionales: autocontrol emocional, empatía, asertividad, solución pacífica de conflictos, seleccionadas por su importancia en la construcción de paz.

El capítulo IV, describe las bitácoras cualitativas y cuantitativas, que registran las actividades y resultados producto del análisis de los datos recolectados durante la expedición.

El capítulo V, aborda los logros alcanzados durante el desarrollo de la expedición, destacando las conclusiones que surgen a partir de los resultados y que dan respuesta a los propósitos planteados a lo largo de esta aventura. Para finalizar, se relacionan las referencias bibliográficas consultadas en las que se sustenta el desarrollo de todo este recorrido.

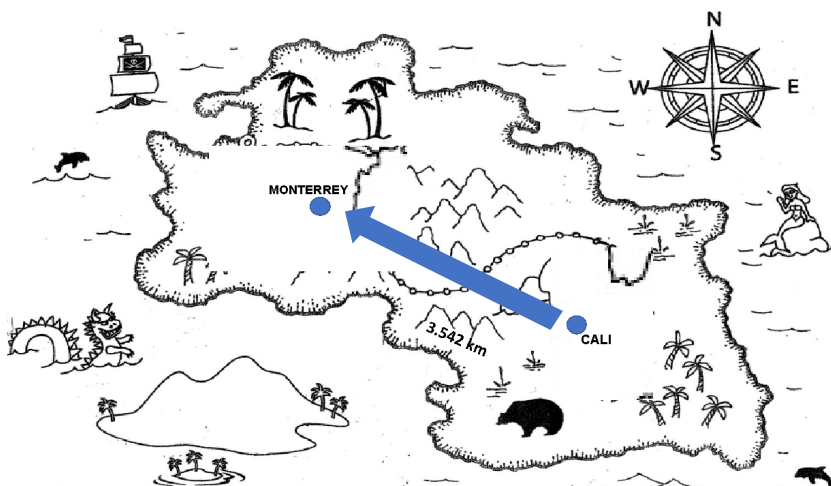
Capítulo I.

ZARPAR A TIERRAS DESCONOCIDAS

1.1 Inicio de la exploración a dos mundos

El recorrido de esta expedición inicia en la ciudad de Santiago de Cali en Colombia y culmina en Monterrey, México. Ambos contextos, comparten similitudes en torno a problemas sociales como la violencia escolar, un fenómeno de interés mundial, que deja al descubierto la necesidad de implementar programas educativos encaminados a la construcción de paz.

Ilustración 1. Mapa de la exploración.



Fuente: Elaboración propia

Al observar el mapa, desde Santiago de Cali a Monterrey se recorrieron 3.542 kilómetros, para explorar las manifestaciones de violencia que viven algunas escuelas del sector oficial e implementar el Programa Latinpaz con la finalidad de construir paz al interior de estas comunidades.

Las manifestaciones de conductas disruptivas en las aulas son algunas de las consecuencias del déficit de habilidades socioemocionales de los preadolescentes, que además hacen parte de la cotidianidad en las escuelas del sector oficial en ambos países; a pesar de que se han generado leyes y programas enfocados a fortalecer la sana convivencia, los índices de estas conductas disruptivas siguen en aumento.

En Colombia, por ejemplo, existe normatividad referente a la violencia escolar, que, tiene origen en la Sentencia N° 905 de la Corte Constitucional, promulgada en 2011. Esta disposición, en su segundo artículo, ordena al Ministerio de Educación Nacional que, coordine con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, “la formulación de políticas públicas para la prevención, detección y atención de las prácticas hostiles, como el acoso escolar” (Sentencia N° 905, 2011).

Por lo anterior, se observa que Colombia tiene definida normatividad referente al fenómeno de la violencia. Incluso, en marzo de 2013, el Congreso de Colombia expidió la Ley N° 1620, por la que se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Esta regulación contempla temas centrales como las competencias ciudadanas, la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, el acoso escolar, y, finalmente, el acoso a través de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

En este orden de ideas, México también ha procurado impactar el fenómeno de la violencia escolar. Para ello, el Gobierno Federal ha concedido autonomía a cada gobierno estatal para que desarrolle libremente de acuerdo con sus necesidades locales la gestión de la convivencia, seguridad y controle la violencia en las escuelas, decretando varias leyes al respecto desde 2004. La legislación contempla consideraciones y definiciones conceptuales sobre la violencia en el ámbito escolar, así como la regulación de los derechos y obligaciones de los actores que hacen parte de la comunidad escolar.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

A pesar de que no es posible determinar los procedimientos aplicados para cada una de estas leyes concernientes al fenómeno de la violencia escolar, sí se puede afirmar que fomentan la formulación e implementación de políticas públicas a nivel federal y estatal, y también establecen responsabilidades a nivel escolar en las instituciones oficiales.

Tanto en Colombia como en México, existen leyes y en general una normatividad precisa referente al fenómeno de la violencia. De igual manera, se han identificado programas educativos encaminados al fortalecimiento de la convivencia escolar. Sin embargo, estos programas están enfocados en una determinada temática y carecen de una articulación que los vincule con elementos que son primordiales de reforzar durante la preadolescencia.

Debido a que los programas y disposiciones legales previamente implementados en ambos países para erradicar la violencia en las escuelas ha sido insuficiente, y buscando impactar positivamente esta problemática, la presente investigación está fundamentada desde los estudios sobre la Paz, con el propósito de diseñar e implementar un programa educativo, que logre fortalecer efectivamente las habilidades socioemocionales, específicamente entre los preadolescentes de escuelas primarias públicas en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México.

En términos generales, toda escuela debe contar con un programa educativo encaminado a desarrollar capacidades para la convivencia pacífica en sociedad, pues como se evidenciará en el desarrollo de esta aventura, los centros educativos han cedido sus espacios de formación a la prevalencia de conductas disruptivas, al grado de formar parte de la cotidianidad en aulas mexicanas como colombianas. Por supuesto, aunque constantes y regulares, estas conductas no son saludables para la sociedad y merecen una puntual atención.

Debido a la necesidad apremiante de transformar los modelos educativos, este es el momento adecuado para que las instituciones

escolares reflexionen y tomen conciencia en la necesidad de incluir las habilidades socioemocionales de manera específica en el currículum escolar.

Los centros educativos deben fomentar el uso de los métodos alternos de solución de conflictos, como la mediación para brindar a la comunidad educativa las herramientas para la solución de controversias de forma no violenta; esto con el interés de alcanzar un fortalecimiento integral a través de la adquisición de destrezas afines con el saber estar y saber ser, que según Martínez (2011) refiere a que la educación formal cumple varias funciones enfocadas a satisfacer las necesidades de la sociedad, siendo una de ellas la formación de personas autónomas y capaces de aportar en la construcción de una cultura de paz.

Es de suma importancia intervenir e impactar en las manifestaciones de conductas violentas a través de la intervención con un programa educativo encaminado al desarrollo de habilidades socioemocionales como el autocontrol emocional, la empatía y asertividad, además de brindar las herramientas necesarias para que los preadolescentes solucionen sus conflictos de forma asertiva en las aulas.

La preadolescencia es una etapa crucial entre la niñez y la adolescencia, por tanto, es necesario cimentar bases sólidas de habilidades necesarias para que los jóvenes, construyan su propia identidad, fundamentada en una madurez adecuada con su desarrollo evolutivo, además de facilitarles los recursos apropiados para afrontar situaciones de conflicto, buscar ayuda de manera efectiva cuando lo requieran y a ser cuidadosos en sus acciones.

Siguiendo estas razones, la expedición tiene una relevancia y pertinencia, pues ofrece a las escuelas un programa educativo innovador (Latinpaz), que responde a las necesidades sociales no atendidas mediante los contenidos cognitivos curriculares actuales.

El propósito del programa Latinpaz, en concordancia con Bisquerra (2007), es el desarrollo de competencias emocionales en los contextos

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

referentes a la conciencia emocional, regulación, autogestión, inteligencia interpersonal y habilidades para la vida y el bienestar.

Con base en las necesidades anteriores, la ejecución de un programa educativo de esta índole resultará ser de gran utilidad como herramienta para los docentes, brindando los instrumentos necesarios para fortalecer las habilidades socioemocionales en sus estudiantes, permitiéndoles desenvolverse eficazmente ante situaciones sociales, además de establecer relaciones asertivas y solucionar los conflictos de forma no violenta.

El principal alcance, es demostrar que a través de la implementación del programa Latinpaz en las aulas de los cursos de 3° y 4° de primaria en Santiago de Cali y Monterrey, se fortalecen algunas habilidades socioemocionales. Esto, a su vez, impacta en las manifestaciones de conductas violentas al interior del aula.

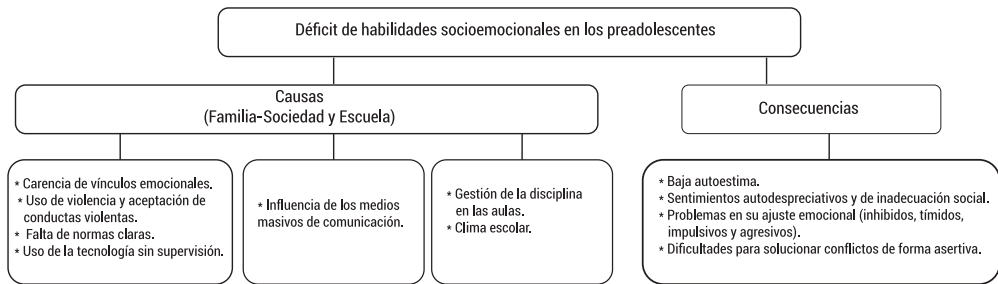
El aporte más significativo de esta expedición, es el programa de innovación educativa, Latinpaz, que, al servir como herramienta para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales durante la preadolescencia, le brinda a la sociedad jóvenes competentes social y emocionalmente, que tendrán más posibilidades de ser futuros ciudadanos asertivos, padres responsables, y miembros productivos de la comunidad.

Demuestra a las futuras generaciones que responder ante situaciones adversas sin recurrir a la violencia, es completamente posible y que las respuestas positivas pueden ser tan cotidianas como sus contrapartes negativas que ahora mismo prevalecen en las aulas. El no ser partícipe de la violencia, podría impactar también en el índice de familias disfuncionales y de actos delictivos.

1.2 Explorando lo desconocido

Esta aventura se inicia por la necesidad de dar solución a las manifestaciones de violencia al interior de las aulas escolares de Santiago de Cali en Colombia y Monterrey en México que tienen su génesis en el déficit de habilidades socioemocionales en la preadolescencia, elemento que incide en los altos índices de estas conductas disruptivas al interior de los grupos escolares (3° y 4° primaria).

Gráfica 1. Problema de investigación causas- consecuencias.



Fuente: Elaboración propia

En el esquema anterior, se identifican algunos elementos producto del déficit de destrezas sociales y emocionales durante la preadolescencia, que conllevan a situaciones graves como suicidios, acoso escolar, adicciones, actos delictivos, entre otras acciones, producto de la falta de control emocional, baja autoestima y la incapacidad para solucionar los conflictos de forma no violenta.

A lo anterior, se le suman los cambios estructurales que ha tenido la familia en cuanto a su funcionamiento y roles específicos. En este mismo sentido, la influencia de los medios tecnológicos han ocupado los vacíos afectivos y de atención en los infantes y jóvenes. Todo esto ha provocado cambios significativos que reducen de forma trascendental las interacciones de las familias con sus hijos.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

En este orden de ideas, las conductas disruptivas al interior del aula, la baja autoestima y la poca tolerancia a la frustración son algunas de las manifestaciones más tangibles del déficit de estas habilidades presentes en las escuelas del sector oficial en Colombia y México.

En Colombia, existe un alto índice de acciones de acoso escolar en las escuelas del sector oficial. De acuerdo con la Fundación Plan y sus estadísticas, obtenidas a través de un estudio realizado en los departamentos de Cauca, Valle del Cauca, Chocó y Sucre en Colombia, el 77.5 por ciento de los estudiantes entrevistados se ha visto afectado por diferentes acciones violentas en el aula de clase (Fundación Plan, 2015).

Por otra parte, Chaux afirma que no es sencillo evitar los actos violentos entre los estudiantes, sin embargo; se debe seguir intentando con diferentes alternativas exhaustivas que permitan prevenir estas conductas disruptivas (Chaux, Arboleda, Jiménez, Kanayet, Velásquez. 2006, pp. 36-53).

Simultáneamente, y según los datos suministrados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016), el acoso escolar en México afecta a 18'781.875 estudiantes de primaria y secundaria, posicionando a este país como el número uno en casos de acoso escolar al interior de los centros educativos.

En el estado de Nuevo León y de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), al menos 10% de los estudiantes de educación básica presenta conductas violentas contra sus compañeros y aproximadamente 4.5% de los estudiantes sufre algún tipo de acoso escolar. Las autoridades escolares manifiestan que los menores imitan acciones violentas perpetradas por sus compañeros o vistas en los programas de televisión.

Evidentemente, la Secretaría ha ejercido algunas acciones como distribuir manuales contra el acoso escolar, con la finalidad de contribuir a la disminución de los casos de acoso escolar en las escuelas de Nuevo León. Cabe mencionar que tanto en México como

en Colombia se han implementado algunos programas, iniciativas y estrategias pedagógicas, promoviendo una cultura de paz al interior de las aulas. Sin embargo, según las estadísticas antes mencionadas, estos esfuerzos han sido insuficientes.

Es pertinente identificar las habilidades socioemocionales que inciden en el mejoramiento de la convivencia en las aulas. De esta forma y a través de las mediciones cualitativas y cuantitativas, se exploraron dichas destrezas, que, al no estar desarrolladas en los preadolescentes, generan acciones violentas en las comunidades educativas de Santiago de Cali y Monterrey.

Las escuelas del sector oficial en Colombia y México solo se enfocan en el fomento de los contenidos cognitivos y las calificaciones, postergando el bienestar y la felicidad de los estudiantes. En este sentido, las habilidades socioemocionales son un aspecto olvidado para el sistema educativo y las familias.

Los anteriores datos, demuestran la necesidad de un programa de innovación educativa que fortalezca habilidades socioemocionales en preadolescentes, logrando así impactar en las conductas violentas de los jóvenes en ambas poblaciones.

Considerando que, en la etapa de la preadolescencia, los niños manifiestan cambios físicos y psicoemocionales que definirán varios aspectos de su personalidad, es importante que adquieran estas habilidades. Por ello, al tener este déficit, se aíslan con facilidad, manifiestan timidez, inseguridad rabia y tristeza producto de los cambios propios de esta etapa, que, no siempre van de la mano con el crecimiento emocional; en la mayoría de los casos, esta incompetencia emocional la expresan con actos disruptivos hacia su entorno y sus semejantes.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

1.2.1 Interrogante orientador del recorrido

¿Cuál es la influencia de la Educación para la Paz en el déficit de habilidades socioemocionales en los preadolescentes de escuelas públicas en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México?

1.3 Propósitos de la expedición

1.3.1 Propósito General

Determinar la influencia de la Educación para la Paz, en el déficit de habilidades socioemocionales en los preadolescentes de escuelas públicas en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México.

1.3.2 Propósitos Específicos

1. Describir los programas de Educación para la Paz que se han implementado en Colombia y México.
2. Identificar las habilidades socioemocionales necesarias en la etapa de la preadolescencia.
3. Diseñar un Programa de Educación para la Paz, que impacte en las habilidades socioemocionales en los preadolescentes en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México.
4. Implementar un Programa de Educación para la Paz que impacte en las habilidades socioemocionales en los preadolescentes en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México.
5. Evaluar el impacto del programa de Educación para la Paz en las habilidades socioemocionales en los preadolescentes en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey México.

1.4 Brújula de la expedición

La hipótesis que orientó esta expedición es la influencia de la Educación para la Paz en el déficit de habilidades socioemocionales en los preadolescentes de escuelas públicas en Santiago de Cali y

Monterrey, el fortalecimiento del autocontrol de las emociones, de la empatía, asertividad y la solución pacífica de los conflictos en el aula.

1.5. Bases conceptuales de la expedición

En los siguientes párrafos, se explora brevemente las bases conceptuales que fundamentan el recorrido de esta aventura.

En primer lugar, se inicia con el concepto de Educación para la Paz, pilar de esta expedición, que se fundamenta en la noción de paz positiva; según esto, se describen las distintas definiciones a la luz de los autores consultados, puntualizando la definición teórica de la Educación para la Paz.

Seguidamente, se exploran las emociones como concepto clave, detallando la definición de valores como elemento notable en esta aventura. A la par, se continúa con la definición conceptual de conducta asertiva, cimiento principal no menos importante.

Por otra parte, se destaca el concepto de convivencia, puesto que es un componente significativo para el desarrollo de las destrezas socioemocionales en el ámbito educativo. Igualmente se desarrolla la noción referente al conflicto desde una perspectiva de motor de cambio, como elemento sustancial para esta expedición.

1.5.1 Educación para la Paz

Es entendida por Jares (1991) como un proceso educativo, dinámico y continuo fundamentado en los conceptos de paz positiva; además, encierra un conjunto de elementos que permite la integralidad en los procesos educativos mediante la transformación de prácticas desde enfoques pacifistas; debido a esto, su cimiento es el concepto de paz, desde una visión positiva.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

En este sentido, la noción de paz positiva es contradictoria a la definición conceptual general de la paz vista como “un concepto limitado, que se ha definido cada vez más en función del fenómeno de la guerra y la acción bélica, hasta el extremo de que fuera de su contraste con la guerra, la paz carece de materialización” (Lederach, 1984, p. 21).

La definición anterior, hace alusión a la paz negativa, asociada a la carencia de la guerra, contradictoria al concepto en el que se fundamenta la Educación para la Paz, por esta razón y para sustento de la presente investigación, se tomará el concepto de Paz positiva, entendida no solo como “la antítesis de la guerra sino de la violencia, la guerra no es más que un tipo de violencia, pero no es la única” (Jares, 2012, p. 122-123).

La anterior definición, es el concepto más acertado para la presente investigación, pues, la paz va de la mano con la justicia social y el desarrollo; igualmente la conexión que tiene con los conceptos de derechos humanos y la democracia, conceptos claves en el campo educativo y necesarios para la construcción de paz en las aulas escolares.

En este mismo sentido, la Educación para la Paz es un conjunto de procesos educativos que “conlleva a la transformación de los modelos de enseñanza, motivando la creación de una pedagogía restaurativa” (Rojas, 2020, p. 135).

1.5.2 Emociones

Las emociones son otro concepto fundamental para la presente investigación; autores Salovey y Mayer, destacan la importancia de desarrollar competencias emocionales como la identificación de las propias emociones, la gestión emocional y la propia motivación (2004, p. 189).

Estas competencias son el producto del fortalecimiento de la inteligencia emocional y hacen parte del conjunto de herramientas

que se deben ofrecer a los preadolescentes para lograr la construcción de relaciones basadas en valores sociales como el respeto, el diálogo activo y la tolerancia en los escenarios educativos.

En este mismo sentido, se observa que existen diversos enfoques y concepciones, sin embargo, algunos autores definen las emociones como “un estado ininteligible del organismo, que se caracteriza por una excitación que predispone a la acción de las personas” (Bisquerra, 2003, p. 20).

La emoción es una manifestación momentánea que parte de la reacción del sistema nervioso como producto de un estímulo determinado y provoca una respuesta que puede ser positiva o negativa. En consecuencia, el desarrollar la inteligencia emocional permite controlar adecuadamente estas exaltaciones, generando una gestión positiva de las emociones.

La inteligencia emocional es definida como la destreza para motivarse y persistir a pesar de las frustraciones; es controlar los impulsos, regular los estados de humor, evitar que las situaciones adversas impidan la habilidad para pensar y utilizar la empatía (Goleman 1995).

Por todo lo anterior, se infiere que, el desarrollar habilidades emocionales como el autocontrol, la regulación y el diálogo activo tienen como resultado la empatía, destreza fundamental para la construcción e interacción de relaciones sociales saludables durante la preadolescencia.

1.5.3 Conducta asertiva

A pesar de que se exploraron varias definiciones, una de la más ajustada obedece a “Las conductas fundamentales para interactuar y relacionarse con los pares y los adultos de forma asertiva y satisfactoria” (Monjas, 1992, p. 29).

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

Según a lo anterior, la conducta asertiva resulta ser una acción necesaria para la interacción social, por ello, los preadolescentes deben cuidar sus actos, fomentando valores sociales como la tolerancia, el respeto y la aceptación de las diferencias en los demás. Estos elementos garantizan una convivencia socialmente saludable.

Riso (citado en Marugán, Montserrat y del Caño Sánchez, 2005) define la conducta asertiva como una acción que permite expresar adecuadamente, sin distorsiones cognitivas o ansiedad y combinando componentes verbales y no verbales, oposiciones y afecto.

La conducta asertiva obedece a una serie de comportamientos regidos por el control emocional, la tolerancia a la frustración y la aceptación de ideas contrarias a las propias. Por ello, se debe generar un nivel de conciencia para lograr modelar los comportamientos cotidianos a los socialmente permitidos.

Así mismo, estas conductas adecuadas se definen como “La capacidad para interactuar con los demás en un contexto social de un modo determinado que es aceptado y valorado socialmente” (Combs y Slaby, 1977, p. 162).

Retomando lo anterior, las conductas asertivas son determinadas según el contexto social de interacción, puesto que, algunos comportamientos son aceptados y otros rechazados. Por ello, es importante que los preadolescentes aprendan a diferenciar las conductas adecuadas según la estructura social, esto les permitirá actuar conforme a un código ya establecido.

En suma, la conducta apropiada hace referencia, según lo planteado por Libet y Lewinsohn, (citado en Carrillo, 2015), a la capacidad de expresar comportamientos que son reforzados de forma positiva o negativa, y de no emitir conductas que sean castigadas por los demás.

En concordancia con lo anterior, desde la escuela se debe generar en los estudiantes la capacidad para identificar las conductas acertadas,

además de reforzar de forma positiva estos comportamientos, fomentando un espacio de confianza y libertad basados en el respeto y la libre expresión.

1.5.4 Valores

Los valores son sustanciales para la formación de los preadolescentes. Por ello, en los currículos de los centros educativos deben ser tenidos en cuenta, sin embargo, es importante que esta formación esté acompañada de ejercicios que les permitan a los estudiantes interiorizar estos saberes además que los conduzcan a fomentar la paz en las aulas.

A pesar de la diversidad de definiciones ya antes citadas, la más acertada es “la de las Ciencias Sociales, que considera a los valores como concepciones de lo deseable que inciden en el comportamiento selectivo” (Hernando, 1997, p. 35).

En este sentido, los valores son principios que inciden en los comportamientos de los preadolescentes, puesto que, regulan sus conductas, además, les permiten diferenciar los comportamientos aceptados socialmente. Igualmente, son definidos como “Cualidades estructurales complejas que tienen su origen en situaciones concretas” (Restrepo, 1996, p. 14).

En este sentido, los valores hacen referencia al valor concedido a las cosas, que implica el que sean más estimadas o deseadas logrando la satisfacción para un determinado fin. En esta misma línea, los valores se conciben como cualidades inherentes a las personas, que el hombre puede abstraer y considerar en sí mismo.

Para poder llevar a cabo una práctica de valores cívicos en el aula, es necesario que las escuelas realicen un trabajo colaborativo con las familias. Ambas instituciones, tienen un interés en común y es la educación de los estudiantes, por tanto, deben estar articulados, de

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

manera tal que en la casa se fortalezcan los conocimientos adquiridos en la escuela.

1.5.5 Convivencia

La convivencia es sinónimo de aprender a convivir, es una “necesidad inaplazable de todo proyecto educativo además de un requerimiento formal de nuestras leyes. Demanda que cobra mayor urgencia por los tiempos que estamos viviendo, en los que la violencia impregna todo el tejido social” (Jares 2012, p. 80).

La convivencia entendida como un proceso de construcción, se manifiesta en múltiples formas y modelos, con alcances y características diferentes, orientadas a proteger y desarrollar la vida propia y ajena.

La convivencia es aprender a convivir y construir relaciones, para ello se requiere de un conjunto de aprendizajes básicos. El hombre es un ser social, interactúa en la realidad, consigo mismo y con los demás (Pinzón, 1999). En otras palabras, la convivencia puede entenderse como un conjunto de procesos según los cuales se interactúa y transmiten actitudes y comportamientos importantes para la construcción de relaciones sociales saludables. Así mismo para Toro (1996) la convivencia es “construida por el ser humano. Si se desea una sociedad en donde prime la vida y el bienestar, se debe construir con la actuación propia de cada día” (p. 12).

Se puede deducir que cuanto más frecuente sea la participación individual de los preadolescentes en un grupo o institución social, estos tendrán más oportunidades de tomar las perspectivas sociales de otras personas.

1.5.6 Conflicto

El conflicto no sólo es una realidad y un hecho más o menos cotidiano en la educación, es necesario afrontarlo como un valor, diferente a la asociación de algo negativo, es un proceso social que como tal sigue un determinado itinerario con subidas y bajadas de intensidad y sus momentos de inflexión. Para decirlo gráficamente, se parece más a un electrocardiograma que a un punto o línea fija y desde esta perspectiva procesual es como hay que estudiarlo (Jares, 2012, p. 82). Lo anterior, hace referencia a una percepción negativa del conflicto, asociada a situaciones negativas de la vida, que deberían evitarse. Para efectos del presente estudio, se fundamentó el conflicto desde una perspectiva positiva, como motor de cambio.

Algunos autores como Lederach plantean tres elementos fundamentales como son las causas, los protagonistas y el proceso, sin embargo, Jares afirma, que se debe “incorporar un cuarto elemento, denominado el contexto, pues, en este escenario, es donde se producen los conflictos y este puede modificar, alterar la génesis e intensidad del conflicto como las propias posibilidades de resolución” (2012, p. 142).

Según anterior, la estructura de todo conflicto tiene cuatro elementos principales, las causas que lo generan, los actores que son los sujetos que intervienen, el proceso que se ha seguido y el contexto donde se origina.

Por otra parte, Según Urquidi (citado por Bermúdez, Rodríguez y Bermúdez, 2017) el conflicto hace referencia a un desacuerdo ocasionado por la percepción de que algo o alguien interfiere en la búsqueda de intereses en común, o por diferencias de valores y expectativas.

Mary Parker Follett, fue la pionera del estudio del conflicto, además fue la primera en idear soluciones integradoras; ella plantea una verdadera colaboración para buscar soluciones que respondieron a estos intereses (Girard Kathryn, 1997, p. 11). De esta autora se destaca,

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

que fue la precursora de estudios entorno al conflicto, además de sus esfuerzos por fortalecer el campo de la conflictología.

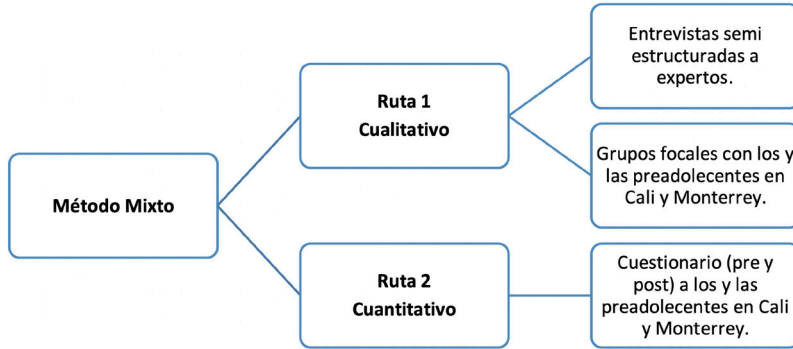
El conflicto no es bueno ni malo por sí solo, está en función de la manera en que sea regulado, ya sea por medios pacíficos o violentos. El conflicto es considerado como la base de la educación para la paz y su resolución pacífica (Lederach 1984, p. 290). El planteamiento de Lederach invita a reflexionar sobre la importancia en la regulación del conflicto, elemento clave para su solución de forma asertiva. Además, destaca que el conflicto no es positivo, ni negativo solo un proceso natural que todos los seres humanos vivencian a lo largo de su vida.

1.6 Rutas de la expedición

En este episodio de la expedición, se detalla el proceso seguido para la recolección de los datos tomados en las escuelas en Santiago de Cali y Monterrey que combina las dos rutas trazadas, una desde la perspectiva cualitativa y la otra cuantitativa, englobadas en el método mixto.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2003) los “métodos mixtos representan un alto grado de integración entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. Ambos combinan todo un proceso de investigación” (p. 64). El enfoque mixto, permitió alcanzar una perspectiva más detallada del déficit de habilidades socioemocionales en los preadolescentes, además de generar una visión holística en torno a las causas y consecuencias de este fenómeno, además de una complementación de las técnicas entre los dos métodos (cualitativo-cuantitativo). Las dos rutas trazadas para esta expedición se sintetizan en la siguiente gráfica.

Gráfica 2. Diagrama de las rutas trazadas para la expedición.



Fuente: Elaboración propia

Esta gráfica ilustra las rutas trazadas y los instrumentos utilizados para el desarrollo de la expedición, descritos a mayor profundidad en las siguientes fases.

Primera Fase-exploración: En esta fase se identificó la muestra a utilizar; desde la perspectiva cualitativa se contactó con los sujetos a entrevistar; seis expertos multidisciplinares en el campo de la Educación para la Paz, originarios de Colombia y México. El diseño de la investigación fue descriptivo con enfoque etnográfico. Se optó por las entrevistas semi estructuradas a expertos, con preguntas de opinión, debido a la flexibilidad de los ítems, lo que permitió explorar detalladamente los conceptos planteados por los profesionales respecto a su experiencia y experticia en el tema de la Educación para la Paz y además, validar la importancia de las variables de investigación: autocontrol emocional, empatía, asertividad y solución de conflictos de forma pacífica durante la etapa de la preadolescencia.

Seguidamente, se escogieron las escuelas del sector oficial en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey en México, donde se seleccionaron los sujetos de investigación (los preadolescentes), con quienes se conformó un grupo focal y desde una perspectiva cuantitativa se

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

aplicó un cuestionario en dos momentos, uno previo y otro posterior a la intervención con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz.

Segunda Fase-Diseño: Se realizó la determinación de los conceptos o constructos, sus propiedades y dimensiones. Desde una perspectiva cualitativa se entrevistaron los expertos en el campo de la investigación, quienes aportaron elementos para el fortalecimiento del diseño del programa educativo Latinpaz. Desde una perspectiva cuantitativa se aplicó la técnica de encuestas a los preadolescentes de ambos contextos (Colombia y México), con la finalidad de conocer sus respuestas a los ítems formulados. Además, se tuvo en cuenta que el diseño de la investigación fue cuasi-experimental. Por ello, los sujetos de investigación fueron divididos en dos grupos uno experimental y otro como grupo de control. El instrumento utilizado para esta técnica fue el cuestionario, con preguntas cerradas, con el interés de medir en los estudiantes la presencia de conductas violentas al interior de las aulas, además de la presencia de habilidades socioemocionales en los preadolescentes. Este instrumento se usó en dos momentos uno previo y otro posterior a la intervención con el programa de Educación para la Paz denominado Latinpaz.

Tercera Fase- Implementación: Durante esta etapa, se realizó la intervención con el programa Latinpaz a los preadolescentes de ambos países, específicamente los que conformaron los grupos experimentales.

Cuarta Fase- Evaluación: Después de intervenir a los estudiantes con el Programa Latinpaz y desde una perspectiva cualitativa, se seleccionaron aleatoriamente 12 estudiantes de cada municipio para hacer un grupo focal, donde se identificará un posible impacto en las habilidades socioemocionales en los preadolescentes producto de esta intervención. Los grupos focales, se realizaron con el interés de generar discusión entre los estudiantes intervenidos con el Programa Latinpaz, además de lograr identificar los aprendizajes adquiridos a partir de las actividades realizadas en las aulas. Posteriormente, se sistematizaron estos resultados en el software Atlas.tic

También, desde una perspectiva cuantitativa se aplicó una segunda medición con el cuestionario, con el objetivo de comprobar posibles cambios en las respuestas dadas por los preadolescentes como producto de la intervención con el Programa Latinpaz. Posteriormente los datos producto de la implementación de las entrevistas y los grupos focales, fueron sistematizados con el software ATLAS.ti debido a la sofisticación de esta herramienta que ayudó a organizar, agrupar y gestionar el material de manera creativa y, al mismo tiempo, sistemática.

En este mismo sentido, los resultados arrojados por los cuestionarios se procesaron a través del software IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), gracias a las múltiples opciones de visualización gráfica que ofrece el programa, además de la amplia gama de modelos estadísticos que fueron de gran utilidad para el análisis de las muestras recogidas en Santiago de Cali y Monterrey.

1.6.1 Programa de Innovación Educativa Latinpaz

A través de la implementación de Latinpaz, se logró obtener la información requerida para la captura de la información tomada a través de las dos rutas antes mencionadas. El programa, fue diseñado con el interés de fortalecer las habilidades socioemocionales en los estudiantes preadolescentes de algunas escuelas públicas en Santiago de Cali Colombia y Monterrey México.

Latinpaz, partió al encuentro con la realidad que viven en general las escuelas de primaria, donde las manifestaciones de violencia hacen parte de la cotidianidad y es necesario utilizar herramientas para enseñar a los estudiantes que existen otras opciones diferentes a las de la violencia.

Este programa educativo, se diseñó en tres unidades de aprendizaje. La unidad de aprendizaje 1, denominada “Bailando con las emociones”, engloba un conjunto de actividades lúdicas enfocadas a la identificación, regulación y manifestación de las emociones básicas. La segunda

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

unidad de aprendizaje se tituló “Carnaval de valores”, que abarca un grupo de actividades lúdicas referentes al fortalecimiento de algunos valores como la empatía, respeto, tolerancia y justicia, con el interés de fortalecer en los estudiantes la habilidad de asertividad a la hora de tomar decisiones. Por último, una tercera unidad de aprendizaje, “el cofre mágico del conflicto”, que comprendió actividades lúdicas como un cuento, enfocado a la identificación del conflicto, regulación y solución asertiva de los mismos.

Para el desarrollo de cada una de estas unidades de aprendizaje, se utilizaron algunas técnicas educativas, como dramatizaciones, dilemas morales, educación en valores, autoestima y comunicación, entre otros; tal como lo recomiendan investigadores como Álvarez, et al., (2007); Avilés, et al. (2008); Clavero (2007); Ortega (1998); Fernández y Ramírez (2002).

Latinpaz, elaboró una sesión de trabajo semanal de cuarenta minutos, conformando una unidad de aprendizaje por mes, con una duración total de 14 horas de intervención por cada uno de los grupos participantes, tiempo en el cual se desarrollaron las actividades correspondientes a las tres unidades de aprendizaje, que hacen referencia a 1. Bailando con las emociones, 2. Carnaval de Valores y 3. El Cofre Mágico del Conflicto.

CAPÍTULO II. DESCUBRIMIENTOS

2.1 Los conflictos y la violencia en el ámbito educativo

El conflicto es un fenómeno natural, una disputa entre dos o más actores, motivados por una confrontación de intereses. “Al ser natural, se le debe tratar como tal (...) no como algo excepcional, lo importante es centrarse en la resolución asertiva del mismo” (Rojas & Vera 2019, p. 16).

Lo anterior, invita a reflexionar sobre la importancia de fomentar en las aulas, estrategias encaminadas a la solución no violenta de los conflictos, teniendo en cuenta, que los conflictos en sí no son el problema, sino la forma en cómo se gestionan. En este sentido, “el conflicto representa lucha, desacuerdo, incompatibilidad, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes” (Rojas, 2020, p. 40).

Los conflictos en el ámbito educativo, se clasifica en cuatro grupos: “conflictos de relación entre estudiantes, profesores, o entre profesores con los padres de familia o demás integrantes de la comunidad educativa; conflictos de rendimiento académico, conflictos de poder que están relacionados con la autoridad y por último los conflictos de identidad” (Viñas, 2009, p. 27-28). Esta agrupación de los conflictos permite la identificación de los actores principales, para posteriormente encontrar los intereses en común, logrando una solución asertiva según la necesidad.

En cuanto al fenómeno de la violencia escolar, esta hace referencia a “una conducta de acosamiento físico y psicológico que un estudiante ejerce hacia otro al que elige como su víctima. Esta práctica con clara intencionalidad establece entre los implicados, posiciones de poder de las que difícilmente pueden salir solos” (Bringiotti & Paggi, 2015, p. 100).

En otras palabras, la violencia escolar es un desequilibrio de poder, un desencuentro de posturas, que conlleva a algún tipo de agresión entre la víctima y el ofensor. Además, también intervienen otros actores como el espectador, quien es un testigo ocular de las acciones violentas y desempeña un papel en el proceso de acoso escolar.

2.1.1 Evolución conceptual de la violencia escolar

No es un fenómeno nuevo, es tan antiguo como la escuela tradicional, algunas investigaciones y estudios pioneros surgen en la década de los años cincuenta en Estados Unidos. Desde lo científico, se hace alusión, de que las primeras referencias a estas “situaciones se expresan como *mobbing*, entendido como la agresión de unos estudiantes contra otros” (Heinemann, 1969, p. 54). El término *mobbing*, tomado por el etólogo Lorenz (1991), define este concepto al referirse a los ataques de un grupo de animales más pequeños que amenazan a un solo animal más grande” (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006).

No obstante, la difusión de trabajos investigativos referente a este tema se origina en la década de los setenta, abordando esta problemática desde distintas perspectivas: la judicial, policial, de salud entre otras.

En sus comienzos, el fenómeno se denomina “acoso” adquiriendo un importante papel los estudios llevados a cabo por Olweus (citado en Fernández, 2013) que fue pionero en definir este fenómeno, analizar sus incidencias y crear los primeros programas de intervención. Olweus lo define como una acción negativa como “cuando una persona inflige intencionalmente daño o malestar a otras personas, a través del contacto físico, palabras u otras formas” (p. 64).

A su vez, Glover, Gough, Johnson y Cartwright (2000), aseveran que “uno de cada diez niños ha sufrido algún tipo de violencia a lo largo de su etapa escolar, y uno de cada ocho se declaran autores de acciones violentas” (p. 34). Los datos anteriores, evidencian la prevalencia de manifestaciones de violencia al interior de las aulas y la importancia de brindar soluciones de fondo a este problema.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

La violencia escolar es el maltrato que según Avilés (citado en Avilés, Irustia, García y Caballo, 2011) hace referencia al establecimiento y mantenimiento de relaciones desequilibradas de poder entre sujetos que conviven en contextos compartidos del entorno escolar, durante espacios de tiempo prolongados, en las que se establecen dinámicas de dominación y sumisión que desembocan en agresiones.

Por lo anterior, la violencia escolar obedece a una acción de sometimiento que un estudiante ejerce contra otro, que considera vulnerable y que comúnmente se ejerce lejos de la mirada de los adultos.

2.1.2 Tipos de violencia escolar y conductas violentas entre pares

Retomando lo planteado en los apartados anteriores, la violencia escolar se manifiesta de distintas formas al interior de la escuela; se hace referencia a tres tipos de violencia en el ámbito escolar, sustentadas en relaciones sociales determinadas que involucran de diferente manera a los actores de la comunidad educativa, estas son:

La violencia entre pares hace alusión a las “situaciones perjudiciales de la integridad de una persona, que está latente durante las interacciones de los estudiantes entre sí” (Ortega, 2008, p. 24). Este tipo de violencia es la principal, que se tomará para el contexto de la presente investigación, teniendo en cuenta que es la más visible al interior de las escuelas.

La violencia institucional según Abramovay (2005) y Gómez Nashiki (1997, citado en Paganelli, 2013) hace referencia a las condiciones normativas y prácticas de la autoridad escolar (directivos y maestros) que generan en los alumnos una sensación de injusticia, abuso de poder o desinterés por su aprendizaje.

También está la violencia del entorno hacia la escuela (Paganelli, et. al, 2013) donde todas las realidades sociales que, desde el exterior, afectan negativamente y ponen en riesgo la seguridad de la comunidad educativa en general.

A pesar de que existen varios tipos de violencia, el seleccionado para profundizar en esta investigación por sus características es el de violencia entre pares, por ser el más común en la escuela y que a su vez se distingue en varios tipos, descritos en el siguiente apartado.

Algunas investigaciones revelan que los estudiantes de la básica primaria son más propensos a verse envueltos en problemas de relaciones negativas, intimidaciones y malos tratos (conductas violentas) al interior del aula. Por otro lado, existe la creencia de que los centros de secundaria son más problemáticos. Indudablemente mientras avanzan los niveles de secundaria, surge la alarma por la violencia escolar; a través de comportamientos disruptivos, los adolescentes ponen a prueba las normas en las que se basa la convivencia escolar.

Duschatzky y Corea (2005) señalan que estas conductas se identifican a través de la mirada instituida del dispositivo pedagógico, que lo identifica como violencia, que, además, puede ser una expresión fracasada de lo simbólico y por lo tanto busca constituir un lenguaje, una respuesta a este fenómeno.

Las conductas disruptivas, se definen como “la tendencia a agredir a otro individuo, con la intencionalidad de causar daño físico o psicológico. Por lo tanto, la fuerza física, al igual que el abuso verbal y el sarcasmo, constituyen formas de conducta agresivas” (Whittaker, 1971, p. 134). Algunas investigaciones coinciden que las niñas y niños que viven y se desarrollan en un clima adverso y violento, utilizarán la violencia para adaptarse y superar esta condición. En otras palabras, una educación disruptiva provoca un comportamiento agresivo en los estudiantes. Así mismo, estas conductas violentas se originan cuando un estudiante agrede de forma física, verbal o psicológica a otro compañero u objeto. Tienen distintas manifestaciones al interior

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

del aula, las más comunes son: agresión verbal, agresión física, intimidaciones, amenazas, chantaje y acoso sexual, los cuales son descritos a continuación.

Agresión verbal: Denominado como un acto hostil contra uno mismo o contra los demás, con el objetivo de hacer daño o provocar temor. Las agresiones más comunes son poner apodosos ofensivos, definidos como el nombre que se le da a otro estudiante tomado de sus defectos físicos o acciones que realiza, son palabras despectivas con las que se refieren a sus semejantes. Así mismo, otras manifestaciones de estas agresiones verbales son las burlas, los insultos, hablar mal de sus compañeros, los rumores, mentiras, o ridiculizar a los demás.

Agresión física: Hace referencia a las acciones no accidentales, que generan daño físico en la persona afectada. La intensidad de estas agresiones varía desde una lesión leve hasta una irreparable. Se diferencian dos tipos de agresiones físicas, una es directa y otra de forma indirecta. Las agresiones físicas de forma directa obedecen a las acciones de pegar, dar patadas, empujones, dar zancadillas, morder y arañar. De otra parte, las agresiones físicas indirectas, hacen referencia a robar, romper o esconder cosas del maltratado (Bringiotti & Paggi, 2015, p. 110).

Las intimidaciones/amenazas/chantaje: Son acciones agresivas, con la intencionalidad de causar miedo a los demás, obligándolos a ceder ante situaciones en contra de su voluntad a partir de las amenazas que reciben por parte del agresor. La intimidación no es tan fácil de identificar en las aulas (Catherine Blaya y Eric Debarbieux citados en Ortega 2003a: 5). La provocación como componente de un ciclo de violencia, inicia con la intimidación desde el nivel de primaria y progresa con acciones de violencia, como el acoso y sigue subiendo de intensidad hasta el nivel de secundaria (Colvin et al. 1998; Stein 2003).

El acoso sexual: Hace referencia a una acción de atentar contra la dignidad de otra persona, ya sea de tipo verbal con frases o insultos obscenos u obligando a la víctima a participar de situaciones de carácter sexual con violencia física (2015a: 110).

2.1.3 Normatividad para el manejo de la violencia escolar en Colombia y México

En este apartado se exploran a grandes rasgos las políticas públicas y la legislación referente a la violencia en el ámbito educativo en América Latina, enfatizando en países como Colombia y México. A continuación, se hace una descripción de las normas internacionales, las leyes y decretos anteriores a las políticas públicas que fueron formuladas a partir de la violencia escolar, un fenómeno social que afecta a toda la comunidad educativa y que actualmente es un tema de interés mundial.

A nivel mundial existen diferentes políticas públicas y leyes para proteger los derechos de las niñas, niños y adolescentes en el ámbito escolar; estas se han venido ajustando gradualmente a los estándares que contiene la Convención sobre los Derechos del Niño, específicamente lo relacionado a la protección de niños y adolescentes contra todo tipo de violencia en los ámbitos de la vida social. A continuación, se describe la normatividad relacionada a la violencia en el escenario escolar, desde una perspectiva internacional, luego se puntualiza en Colombia y posteriormente en México.

La Convención sobre los Derechos del Niño, plantea que “la escuela debe brindarle al niño ambientes de aprendizaje seguro, inclusivo y sano” (CDN, 2006). Es fundamental que la escuela sea un escenario donde las niñas y niños se desarrollen libremente, un espacio seguro, que les brinde las herramientas necesarias para su formación. En el momento en que se pierde este sentir de la escuela, se abre el espacio a la violencia.

La UNICEF (2012) creó un protocolo de actuación en situaciones de bullying. Es una versión revisada y contextualizada que da las pautas y una ruta de los procedimientos inmediatos para intervenir en situaciones de acoso escolar, que ocurran tanto dentro como fuera de los centros educativos.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

En cuanto a la normatividad referente al fenómeno de la violencia escolar en Colombia, se encontró que, desde la Constitución Política, se le confiere a la niñez y a la adolescencia especiales medidas de protección. Así mismo, “en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), la principal normativa del país relacionada con las niñas, niños y adolescentes establece la necesidad de disponer de normas para garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades”.

La Ley 1620, en el artículo uno estipula su propósito de: “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia” (Ley No. 1620, 2013).

Además de esta Ley, el Congreso también aprobó el Decreto 1965 de septiembre de 2013, en el cual se reglamenta la implementación de esta Ley. “El propósito es lograr llegar a los centros educativos para que puedan generar rutas de promoción, prevención, atención y seguimiento sobre lo contemplado en esta Ley” (Decreto No. 1965, 2013). La Ley 1620, implementada por el decreto citado anterior, suele ser conocida como “Ley Antibullying”, sin embargo, su objetivo no es solamente hacerle frente a la intimidación escolar, sino, además, crear un sistema nacional que fortalezca la convivencia escolar.

En cuanto a las leyes y decretos para prevenir la violencia escolar en México, se encontró que la Constitución Política de este país, en su artículo 1°, prohíbe toda discriminación motivada por cualquier razón que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (Gámiz, 2001, p. 140).

El numeral tres del propio ordenamiento obliga a que la educación que imparta el Estado tienda a desarrollar armónicamente todas las facultades de los seres humanos y a fomentar en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia dentro del marco democrático, como un sistema de vida, sin hostilidades. Invita a contribuir a la mejor convivencia, junto con el aprecio para la dignidad de las personas y la integridad de la familia. La Ley General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 regulará la educación que imparte el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; dentro de los artículos que se relacionan al tema encontramos su artículo 7° fracciones VI, XV y XVI. En su artículo octavo especifica en que debe basarse la educación que se imparta en todas las escuelas; allí se aprecia que esta debe estar encaminada a luchar contra los estereotipos y cualquier forma de violencia.

En el artículo 30 se obliga a todas las instituciones educativas a generar indicadores sobre su avance en la aplicación de métodos para prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación y de violencia, con la finalidad de que estén sujetas a evaluación sobre la materia; sin embargo, no hace referencia al acoso escolar, indicador que debería de tomarse en cuenta.

Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, se fundamenta en el párrafo sexto del artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y tiene por objeto garantizar a niñas, niños y adolescentes la tutela y el respeto de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución. La protección de los derechos de los niños y adolescentes tiene como objetivo asegurar un desarrollo pleno e integral, que implica la oportunidad de formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad.

En este mismo orden, está la Ley para la Promoción de la Convivencia libre de Violencia en el entorno escolar del distrito federal, en la

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

que se regulan los principios y criterios orientados al “diseño e instrumentación, evaluación y control de las políticas públicas para reconocer, atender erradicar y prevenir la violencia en el entorno escolar” (PCLVEE, 2012, p. 3).

Se considera importante que México tenga una ley de convivencia libre de violencia, en la cual regule e incentive la creación de políticas públicas encaminadas a prevenir y disminuir los conflictos en el ámbito escolar.

A continuación, se puntualiza en las leyes y decretos del Estado de Nuevo León:

En la Ley de Educación del Estado, en el artículo 7 se regulan los fines establecidos para Promover la educación para la paz, la tolerancia y el respeto a la diversidad humana; artículo 8. El criterio que orientará a la educación que se imparta en el Estado, se basará en los resultados del progreso científico, artístico, tecnológico y humanístico (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2015).

En este mismo sentido, La Ley de Protección de los Derechos de los niños y adolescentes para el Estado de Nuevo León, dice en su artículo 24.- En el Estado de Nuevo León, se reconoce a toda niña, niño, y adolescente, el derecho a una vida libre de violencia, según ha sido establecido en las convenciones firmadas por los Estados Unidos Mexicanos. De conformidad con este derecho, la educación, la crianza, la corrección de niñas, niños y adolescentes no pueden ser considerados como justificante para tratarlos con violencia. El Estado se asegurará que todos los niños y adolescentes de uno u otro sexo, no sufran ningún tipo de violencia en el seno de sus familias, en los centros de enseñanza, en los lugares de trabajo, en las calles ni en ningún otro lugar.

Artículo 62. Todas las niñas, niños y adolescentes que residan en el Estado tienen el derecho a una educación básica gratuita que respete la dignidad, promueva el desarrollo y los prepare para la vida en

un espíritu de comprensión, paz y tolerancia. Se crearán centros educativos suficientes para que niñas adolescentes reciban educación primaria, secundaria y media superior.

La Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Nuevo León, define las disposiciones generales para la prevención de la violencia escolar, plantea las brigadas escolares y los procedimientos generales de rehabilitación integral en materia de violencia y acoso entre escolares.

Resulta útil que el Estado de Nuevo León le haga frente a la violencia escolar con leyes que ayuden a prevenir y a suprimir cualquier manifestación de violencia al interior de las escuelas del Estado.

2.2 Factores generadores de violencia en las aulas

La ausencia de habilidades socioemocionales suele ser una situación compleja, especialmente si esta ocurre durante la preadolescencia, etapa en la cual, la relación con los pares y la transición a la vida adulta exigen nuevos retos comunicativos.

Concretamente, destrezas como el autoconocimiento emocional, el diálogo asertivo, la solución no violenta de conflictos, la gestión de las emociones; así como expresar con respeto la discrepancia de ideas y opiniones son, un ejemplo de las “conductas reconocidas por su relevancia social como esenciales para la construcción de relaciones personales positivas, además de que está comprobado que las habilidades sociales son factores protectores del acoso escolar” (Dueñas y Senra, 2009, p. 65).

Es evidente que los menores con algún problema en sus habilidades sociales, no adquieren esta competencia solo por la observación de este comportamiento entre sus pares, socialmente asertivos; para que esto se produzca, es necesario una intervención directa de estas conductas a través de programas educativos que los entrenen en estas

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

competencias. Por lo anterior, es necesario, que el entrenamiento y enseñanza de habilidades sociales se incluyan de modo sistemático en los currículos habituales. Esto implica que esta área tenga su horario, planificación y estrategias de evaluación como otras áreas curriculares (Monjas y González, 1998).

A continuación, se relacionan algunos factores identificados como posibles causas del déficit de habilidades socioemocionales, desde el ámbito familiar, social y escolar.

2.2.1 Factores familiares

La familia como primer referente en la socialización de los infantes, debe aportar pautas básicas para la comprensión del mundo y la actuación asertiva en el mismo, entre las que destacan las habilidades socioemocionales (Peligero Molina, 2010; Monjas, citado en López, 2008). Por lo anterior, la familia es la institución más importante para la formación de la personalidad de los niños y desempeña un papel innegable en la adquisición de habilidades sociales en las niñas y los niños. Son los primeros en fomentar bases sólidas de habilidades que les permitan a los jóvenes interactuar de una forma asertiva con sus semejantes, construir relaciones armoniosas, controlar sus emociones, tener empatía por los demás y contar con las herramientas necesarias para solucionar sus conflictos de forma pacífica.

2.2.1.1 Carencia de vínculos emocionales

Una familia con problemas de comunicación carece de vínculos emocionales, ocasionando repercusiones significativas como son las adicciones, actos violentos, victimización y sintomatología depresiva en los hijos adolescentes (Navarro, Musitu y Herrero, 2007). Aunado a lo anterior, las muestras de cariño son manifestaciones importantes para fortalecer los lazos familiares; el demostrar poco afecto a las niñas y niños, genera baja autoestima y les impide el manejo y control de sus emociones.

Existe una estrecha relación entre el desafecto y el déficit de habilidades socioemocionales, por tanto, las niñas y los niños que “no logran construir vínculos de apego seguro, con relaciones de afecto y escucha, que les permita evaluar sus propios comportamientos sin estigmatizaciones, en general son menos agresivos que aquellos con vínculos inseguros y cuyos padres tienen actitudes negativas, culpabilizadoras y estigmatizadoras hacia ellos” (Bringiotti & Paggi, 2015, p. 124).

Lograr construir relaciones armoniosas entre las niñas, niños y las familias, es una tarea principal para el fomento de bases sólidas fundamentadas en valores como el respeto al otro, la tolerancia, el amor y la solidaridad. Los niños que se sienten amados, suelen ser tolerantes a la frustración, pacíficos y respetuosos.

En resumen, existe una “influencia significativa del contexto familiar sobre el desarrollo de las habilidades sociales de los niños, además del ambiente positivo familiar como elemento clave en el desarrollo psicosocial de la infancia” (Hernando, Oliva, y Pertegal, 2012; Moore, 1997; Sabán Fernández, Herruzo Cabrera, y Raya Trenas, 2013).

El ambiente positivo, es un aspecto fundamental para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el seno de las familias; propender por el diálogo, la escucha activa y el respeto son tareas que deben trabajarse a diario con las niñas y niños, fomentando un clima seguro y confiable para todos los integrantes del núcleo familiar.

2.2.1.2 Uso de violencia y aceptación de la conducta agresiva de las niñas y los niños

Situaciones como la disfuncionalidad familiar, la ausencia de alguno de los padres o su carencia de atención; “los malos tratos y el uso de la violencia, influyen negativamente en el niño, pues aprenden a resolver sus conflictos a través de la agresión”. Otro factor de riesgo es la “aceptación de la conducta agresiva del niño o niña” (Olweus, 1999, p. 14).

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

Los padres permisibles e inconsistentes, tolerantes con las conductas agresivas de sus hijos y que no marcan reglas claras y consistentes son incapaces de ponerle límites a sus hijos, por ello suelen ser tolerantes ante comportamientos agresivos, desconociendo el daño que a futuro les causan.

Olweus afirma, que el uso de métodos de educación basados en el castigo físico, violencia emocional, o falta de supervisión de los padres o cuidadores también genera violencia en las niñas y los niños. Los niños que provienen de hogares agresivos, y carentes de cariño, de normas, permisividad aunado a los comportamientos agresivos de los miembros de la familia, suelen manifestar conductas hostiles entre sus pares (Ortega y de Rey 2003).

Según lo anterior, se destaca la gran influencia que tienen los padres de familia en la adquisición de habilidades socioemocionales en los preadolescentes, pues de ellos depende en un gran porcentaje, formar niñas y niños asertivos y no violentos. Son las familias, los primeros llamados a adquirir habilidades sociales, para poder desarrollarlas en sus hijos. Las niñas y los niños replican en su cotidianidad, el modelo socioemocional adquirido al interior de sus familias. De ellas depende que estas acciones sean violentas o asertivas, permitiéndoles a los preadolescentes construir relaciones armoniosas, interactuar asertivamente con su entorno y tener las herramientas necesarias para afrontar las diversas situaciones que se presentarán a lo largo de su vida.

2.2.1.3 Falta de normas claras

La falta de normas claras y constantes o el empleo de técnicas inadecuadas para modificar las conductas hostiles de los hijos son factores familiares que predisponen un alto nivel de agresión (Patterson y Ramsay 1989). El fomento de normas claras y acuerdos ayudan a la construcción de la sana convivencia al interior del hogar.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, la familia, en todas sus dimensiones estructurales, no sólo influye en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los y las niñas, sino que es el principal entorno donde se realiza.

Así mismo, los medios de comunicación, especialmente los programas televisivos y los juegos en la actualidad, suelen tener un gran contenido violento, lo que es un factor que debe ser tenido en cuenta por las familias, quienes tienen el deber de supervisar y educar a sus hijos en el tipo de contenido apropiado para su visualización de acuerdo a su edad.

Es fundamental el acompañamiento de los adultos en el uso –y en particular en educar a sus hijos en ello– sobre los contenidos apropiados a los cuales pueden acceder según su edad, de lo contrario si se carece de esta supervisión pueden presentarse riesgos asociados al uso de las Tic por parte de los adolescentes como el abandono de sus actividades académicas, el ciberacoso, el sexting o envío y recepción de mensajes sexuales, el grooming, o los contactos con personas desconocidas en internet; además de la falta de privacidad y el uso indebido de datos personales y de información que puedan ponerlos en riesgo a ellos y a su familia.

Por lo anterior, es fundamental fomentar en los preadolescentes la educación virtual, para evitar que sean partícipes de situaciones como el ciberbullying, que es otro tipo de acoso escolar, que se presenta a través de las redes sociales y que causa tal vez más daño que el acoso escolar en las aulas. El “ciberbullying” es conocido como acoso escolar electrónico (Raskauskas y Stoltz, 2007); tiene lugar a través del uso de las TIC, y se considera una tipología específica dentro del amplio espectro del “bullying” (Beran y Li, 2007). Una de las características principales del ciberbullying, es la utilización de los medios electrónicos para materializar el acoso escolar, evidenciando otra forma de manifestar el déficit de habilidades socioemocionales en los preadolescentes.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

A continuación, se relacionan algunos factores de tipo social y escolar, que son causas del déficit de habilidades socioemocionales en la preadolescencia.

2.2.2 Factores sociales

Así mismo como algunos factores familiares y escolares inciden en las conductas agresivas de las niñas y los niños, también existen algunos de tipo social, tales como “la exposición a la violencia en los medios de comunicación” (Ellegde, 2013, p. 76). En la actualidad, existe un alto contenido de violencia en los programas, series y películas que ofertan los medios de comunicación, fomentando en los y las niñas conductas violentas, contrarias a los valores sociales, el respeto, la tolerancia y el diálogo.

2.2.2.1 Medios de comunicación masivos

Estos medios “son un poder porque poseen los mecanismos de imponerse; que condicionan o pueden fijar la conducta de otros, organizaciones o individuos con independencia de su voluntad y de su resistencia” (Carpizo, 1999, p. 24). Es claro que también los preadolescentes aprenden comportamientos sociales de los medios de comunicación; en la sociedad actual, en general, estos tiene gran influencia; pues, bien utilizados proveen educación informal que en su mayoría es más atractiva que la adquirida en la escuela. La televisión, es el instrumento de pasatiempo más utilizado en el mundo, tiene un papel importante en la formación de la conciencia, tanto individual como colectiva. Sin embargo, sin la supervisión de un adulto responsable, puede generar malos hábitos en los preadolescentes, como la falta de concentración, el abandono de valores, o la equivocada aplicación de violencia observada.

Se destaca entonces el papel de las familias como reguladoras del contenido de los programas adecuados que pueden visualizar los y las niñas durante la infancia hasta la adolescencia.

2.2.3 Factores escolares

Así como las familias juegan un papel relevante en el desarrollo de habilidades sociales en los preadolescentes, la escuela como entorno social, es fundamental en este proceso. A continuación, se describen algunos factores como la disciplina que se implementa en el aula y la incidencia del clima escolar en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los preadolescentes.

2.2.3.1 La gestión de la disciplina en el aula

La disciplina ha sido un área de estudio, discusión y búsqueda de enfoques, su propósito es “facilitar la convivencia y fomentar una buena salud mental de la comunidad académica; como se trata de un escenario donde se interactúa y se pasa la gran parte del día, es necesario aplicar normas para regular el comportamiento y la convivencia” (Stenhouse, 1974, p. 67).

En definitiva, las normas juegan un papel importante en la convivencia al interior del aula, pero estas deben ser resultado de un consenso entre los estudiantes y maestros, no deben ser impuestas. La manera y el modo en el que la institución implemente las normas, puede generar más situaciones de indisciplina, y peor aún si ésta se realiza aplicando reglamentos carentes de estudios contextuales previos, situaciones de partida, tipología de conductas o perfiles psicológicos de los alumnos receptores, puede generar más violencia (Ortega y Monks, 2005; Perren y Alsaker, 2006).

Se destaca la importancia del tipo de disciplina que se imparte al interior del aula, de este depende ser un agente de violencia o por el contrario transformarla de forma positiva. La disciplina positiva es un método educativo, que ha sido difundido por Jane Nelsen y Lynn Lott quienes fundaron la “Positive Discipline Association” quienes tuvieron la tarea de difundir este tipo de disciplina por toda América Latina (Ortega, 2014). Este modelo de disciplina promueve actitudes positivas, fomenta habilidades para la vida y busca la solución de conflictos de forma respetuosa (Nelsen, Lott y Glenn, 2008).

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

Lo anterior, invita a replantear los modelos de disciplina impartidos en las aulas, propendiendo por el respeto mutuo entre toda la comunidad educativa y fomentando el desarrollo integral de los estudiantes.

En términos generales, cuando las políticas educativas no corrigen adecuadamente las conductas violentas sumado a la carencia de valores sociales y de competencias para el control de la clase por parte de los maestros y ausencia de la figura del maestro como transmisor de la educación en valores dichas políticas no son efectivas a la hora de prevenirlas o modificarlas (Avilés, 1999).

La práctica de valores sociales, es importante para una sana convivencia al interior de las aulas, pero estos deben ser fomentados desde el modelo de los maestros, quienes han de ser testimonio del uso de estos.

2.2.3.2 Clima escolar

En este mismo sentido, se identifica que un clima escolar que no motive relaciones positivas entre los actores puede llevar al origen de conductas negativas en contextos virtuales como el internet (Calmaestra, 2011). El fomento de un clima escolar saludable es importante, para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los preadolescentes.

Algunos estudios, destacan la influencia del profesor en el comportamiento de los alumnos, Cuadrado y Fernández (2007, 2008) establecen que cuando el profesor interactúa positivamente con sus alumnos, esto se ve reflejado en sus comportamientos, ofreciendo una atención de confianza y respeto; este comportamiento ayuda al buen desarrollo de habilidades socioemocionales.

2.3 El desarrollo emocional como defensa ante la violencia escolar

En la actualidad el sistema educativo le ha dado un gran valor al desarrollo cognitivo de las niñas y los niños, siendo el desarrollo del coeficiente intelectual la meta transversal de los contenidos curriculares de las escuelas. Sin embargo, está comprobado que los adolescentes más exitosos en su vida adulta, “son aquellos que cultivaron las relaciones humanas, propender por construir mejores relaciones sociales, basadas en el respeto y el fomento del capital humano” (Fernández y Extremera, 2002, p. 1)

Lo mencionado en el anterior párrafo, destaca la importancia del desarrollo emocional en las niñas y los niños, pues, de este dependerá en gran parte el éxito de su vida, además de que previene conductas violentas en la escuela.

En los siguientes apartados, se identifican las características emocionales de los actores principales en el fenómeno de la violencia escolar y se exploran las emociones predominantes en este fenómeno. Seguidamente se destacan los elementos que evidencian la importancia de la educación emocional al interior de las aulas, especialmente como factor de prevención de conductas violentas.

2.3.1 Emociones predominantes en la violencia escolar

En relación a las emociones predominantes en el acoso escolar, se debe destacar que “en la escuela existen múltiples escenarios en los que los estudiantes viven, crean y recrean manifestaciones de violencia que por estar presentes en la cotidianidad se han naturalizado” (Arce y Palacios, 2020, p. 63).

Las emociones juegan un papel importante en el fenómeno de la violencia escolar. Particularmente la forma en cómo se manifiestan, puede incentivar las conductas violentas en las aulas o ayudar a

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

disminuir este fenómeno. De esta manera, la prevención del acoso escolar, mediante la educación emocional, es más eficaz “si se logra que los estudiantes desde sus primeros años reconozcan sus emociones, las acepten, existe una probabilidad de que el acoso escolar se disminuya o desaparezca” (Bello Correas, 2015, p. 31).

Algunas de las emociones presentes en el fenómeno de la violencia escolar son ira, frustración, tristeza y ansiedad. Estas emociones aparecen en los distintos actores que participan en la violencia escolar, en algunos con mayor intensidad que en otros. Estas características emocionales, se describen a continuación en el siguiente apartado.

2.3.2 Características emocionales de los actores en la violencia escolar

Los principales actores en el fenómeno de la violencia escolar son el agresor, la víctima y los testigos; cada uno de ellos juega un papel y vivencian unos estados emocionales según la intensidad de la violencia generada. A continuación, se describe cada uno de estos agentes por separado.

Los niños agresores, suelen presentar un perfil específico, son “personas que se caracterizan por su impulsividad, actos disruptivos, extrovertidos y con actitudes menos negativas hacia la intimidación” (Górriz Plumed, 2009, p. 53). Generalmente las niñas y los niños agresores carecen de empatía y no suelen tener conciencia, ni sentir culpabilidad sobre sus actos. Algunas de las emociones presentes en los agresores, obedecen a la ira, un sentimiento de descontrol anímico, relacionado con sentimientos violentos, de enfado e indignación. Para trabajar esta emoción es importante implementar estrategias de relajación, respiración y control de impulsos.

Otra emoción es la frustración, determinada por “un impulso, deseo y la persona es incapaz de satisfacerlo, aparece la frustración, manifiesta en un estado de vacío o de anhelo insaciado” (Bautista, 1998, p. 87).

Como maestros no se debe siempre complacer los deseos de los estudiantes, es importante que las niñas y los niños desarrollen la tolerancia a la frustración.

La tristeza es otra emoción básica que sienten los agresores, pues, está ligada al sentimiento de desazón, preocupación y falta de energía.

Seguidamente está la emoción de ansiedad, que obedece a un mecanismo que se origina ante situaciones amenazantes. Esta moviliza el organismo y lo mantiene alerta y dispuesto para reaccionar frente a los posibles riesgos que se puedan presentar.

En términos generales, desde la escuela se debe fomentar en los preadolescentes, habilidades que les permita reconocer y manejar sus emociones.

Otro actor, son las víctimas, que se caracterizan por su timidez, inseguridad y debilidad (Górriz, et al., 2009). Se ven así mismas incapaces de defenderse debido a su baja autoestima, siendo más vulnerables para el agresor. Estos infantes suelen tener problemas conductuales, como “la agresión y problemas emocionales como la tristeza y la ira (...). Las víctimas pueden ser sumisas, activas, reactivas-agresivas o seguras de sí mismas” (Camodema y Goossens, 2005, citado en Górriz Plumed, 2009).

De otra parte, están los espectadores, son los testigos oculares del maltrato entre pares en el ámbito escolar y no hacen nada para evitarlo. Incluso intentan restar importancia a lo que ven (Defensor del pueblo y UNICEF, 2000, citado por Górriz Plumed, 2009). Una de las emociones presentes en los espectadores es el miedo, que hace que lleven este rol pasivo; incluso, en algunas ocasiones admiran las acciones del agresor.

2.3.3 Importancia de la educación emocional en el aula

La educación emocional se perfila como una herramienta útil para prevenir el fenómeno de la violencia escolar; se adelanta a partir del fomento de habilidades sociales que les permitan a los preadolescentes desarrollar su competencia emocional y de esta forma construir mejores relaciones con sus pares, además de comprender y manifestar de forma asertiva sus emociones.

Algunos autores, destacan la importancia de la educación emocional en el aula; es una propuesta que cuestionó los modelos educativos, que hasta finales del siglo XX reiteraban la importancia de una educación basada en aspectos intelectuales y académicos, dejando de un lado las emocionales y los valores sociales que se consideraban de poca relevancia y pertinencia (Dueñas, 2002, p. 14).

Se define la educación emocional como un proceso de innovación educativa que se origina, a partir de las necesidades emocionales y sociales en la formación de los estudiantes que no se compensan con los conocimientos aprendidos en los contenidos curriculares. Es evidente, que existe una gran necesidad de fortalecer estas competencias emocionales, lo cual se refleja en los distintos conflictos que se viven en la cotidianidad de las aulas. La educación emocional promueve el autoconocimiento, el fortalecimiento de la autoestima y valores como la empatía y asertividad.

El sistema educativo, debe generar ajustes e incluir dentro del proceso de formación de los preadolescentes la educación emocional. Esta educación debe ser implementada de manera paulatina por su complejidad; además demanda un gran esfuerzo de comprensión por parte de los sujetos sobre sí mismos y el entorno (Casassus, 2006), lo que revela que este tipo de educación está profundamente fusionada a la metacognición.

Es así como se explica por qué algunas personas logran una elevada inteligencia emocional, logrando gestionar adecuadamente sus

emociones, lo que le facilita una mejor adaptación al entorno social y natural (Fernández- Berrocal & Extremera, 2002); esto permite tener más posibilidades de adaptarse a las diferentes situaciones que enfrentan y, obtener éxito en los proyectos que se propongan en su vida (Martínez-Otero, 2006). En este sentido, la educación emocional, es una respuesta al analfabetismo emocional que se evidencia en las aulas, lo que ha conllevado a tener estudiantes con altas conductas violentas, depresivos, con baja autoestima y un total desconocimiento del autocontrol.

Esta educación implica la implementación, a través del sistema educativo, de las estrategias de prevención y alfabetización emocional necesarias. El fomento de estas habilidades les permitirá a los preadolescentes tener las competencias necesarias para afrontar de forma asertiva los diversos cambios físicos y psicológicos, además de las diversas controversias propias de esta etapa.

Todo lo anterior, evidencia que el déficit de habilidades socioemocionales en los preadolescentes conlleva a algunas consecuencias como baja autoestima, adicciones y conductas agresivas manifestadas al interior de las aulas. Es por ello, que es pertinente el desarrollo de habilidades a través de la Educación para la Paz, dando a las niñas y los niños herramientas necesarias para potencializar la inteligencia emocional, la práctica de valores sociales para que sean capaces de solucionar los conflictos de forma asertiva y pacífica.

En este orden de ideas, la educación emocional desempeña un papel importante como factor preventivo del acoso escolar. Además fomenta la adquisición de habilidades y el potencial para la identificación, manejo y control de sus propias emociones, fortalece la personalidad, el carácter y previene futuras acciones producto del déficit de estas destrezas.

El autoconocimiento emocional, les permitirá a los preadolescentes, comprender los estados emocionales propios y ajenos, ser menos vulnerables ante acciones violentas, fortalecer su capacidad crítica de

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

toma de decisiones y evitar que se vean envueltos en situaciones de acoso escolar, adicciones y actos delictivos. El desarrollo emocional como factor de protección de la violencia escolar se fundamenta en el fomento de habilidades socioemocionales que permite a los preadolescentes desarrollar su personalidad, su carácter y regular sus conductas conforme a las destrezas adquiridas al interior de sus familias y escuela.

La violencia escolar tiene una estrecha relación con las habilidades socioemocionales, al ser una de las causas de este déficit, que se manifiesta al interior de las aulas. El fortalecer estas destrezas, garantiza que los preadolescentes sean capaces de afrontar y gestionar de forma asertiva las diversas situaciones que se les presenten en su cotidianidad.

La sinergia entre las familias y las escuelas, es fundamental para el desarrollo emocional en los preadolescentes. Ambas instituciones deben ejercer un trabajo colaborativo para el fomento del autocontrol emocional, por ello, en la casa se deben reafirmar los aprendizajes adquiridos en la escuela y los padres de familia deben ser un modelo a seguir para sus hijos.

CAPÍTULO III.

CONSTRUYENDO LAS ESFERAS DE PODER

3.1 Esfera del autocontrol emocional

La pre adolescencia es una etapa importante para el desarrollo de la personalidad y el carácter, es un proceso en el cual las niñas y los niños inician su madurez emocional y psicosocial para convertirse en adolescentes. Es por ello que es importante brindarles las suficientes herramientas para que desarrollen habilidades emocionales y de esta forma logren construir relaciones saludables en sus contextos.

Antes de hablar del autocontrol emocional, es necesario precisar que el concepto de emociones está asociado a los impulsos afectivos originados de manera repentina, que suelen ser de gran intensidad, de carácter transitorio y, además, se acompaña de cambios somáticos ostensibles, que se presentan como respuesta a una situación de emergencia o ante estímulos de carácter sorpresivo o de gran intensidad. (Bustamante, 1968, como se cita en Martínez, 2009). Esto hace que las emociones se manifiestan de diversas formas y cumplan funciones determinadas generando distintas consecuencias (Puente, 2007).

Así mismo, las emociones predisponen a los individuos a una respuesta organizada en calidad de valoración primaria (Bisquerra, 2001). Por ello, las emociones se catalogan según la respuesta que brinda la persona con una alta o baja energía. Se destaca que es posible que se presenten distintas emociones a la vez (Santrock, 2002).

Autores como Salovey y Sluyter (1997) identificaron unas dimensiones primordiales en las competencias emocionales; estas son: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Estos elementos están asociados con el concepto de inteligencia emocional que en coherencia con lo que dice Goleman (1995), afirma unos dominios

que son autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales, existiendo una congruencia con lo manifestado con Salovey y Sluyter.

Goleman, Boyatzis y Mckee (citados por Bisquerra y Pérez, 2007) proponen cuatro dominios que son, conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones –además de dieciocho competencias–. Este proceso nos permite aventurar que a medida que la ciencia nos proporcione mayores conocimientos la conceptualización de la competencia emocional avanzará necesariamente hacia una mayor concreción.

Seguidamente se intentará definir el concepto de inteligencia emocional a la luz de diferentes teorías.

3.1.1 Inteligencias Múltiples

Se resalta la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en la que se relaciona la competencia cognitiva como un conjunto de destrezas y capacidades mentales que llama inteligencias. También afirma que todas las personas poseen estas destrezas, en distintos niveles de desarrollo (Gardner, 1993).

Gardner define la inteligencia como la “capacidad para resolver controversias o construir productos que sean valiosos “. A su vez, amplía el campo al definir el concepto de inteligencia y reconoce el conocimiento intuitivo.

Esto evidencia que el desarrollar las competencias cognitivas, no garantiza el éxito en la vida. Es importante desarrollar habilidades socioemocionales, lo cual, permitirá construir mejores relaciones y una interacción armoniosa con el entorno. Seguidamente, explica que una inteligencia abarca la destreza de solucionar controversias, es un portafolio de potencialidades biopsicológicas que se optimizan con la edad. Considera que es mejor describir la competencia cognitiva

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

humana usando el término, inteligencias, pues, agrupa las capacidades, habilidades y destrezas mentales de un individuo (Gardner, 2006). Howard Gardner, diferencia ocho tipos de inteligencia, que se relacionan a continuación.

La primera inteligencia, es Lógico-Matemática que es definida como la capacidad de entender las relaciones abstractas. Esta inteligencia, es la que se usa para resolver problemas de lógica y matemáticas. Corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico, y es la que culturalmente ha sido considerada como la única inteligencia.

La segunda inteligencia, es la lingüística, definida como la capacidad de entender y utilizar el propio idioma. Para esta inteligencia se usan ambos hemisferios.

La tercera inteligencia, es la espacial que es la capacidad de localizar y percibir la ubicación de los cuerpos en el espacio.

La cuarta inteligencia es la corporal-kinestésica. Se define como la capacidad de percibir y reproducir el movimiento. En otras palabras, es la habilidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas.

Quinta Inteligencia, musical. Es la capacidad de percibir y reproducir la música.

Sexta Inteligencia, intrapersonal. Es definida como la capacidad de entenderse a sí mismo y controlarse. Para ello, se desarrolla la autoestima, autoconfianza y control emocional.

La séptima inteligencia es la interpersonal, es definida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y saber tratarlo. Esta inteligencia, sirve para mejorar la relación con los otros (habilidades sociales y empatía), permite entender a los demás.

La inteligencia emocional está conformada por la destreza intrapersonal y la interpersonal que juntas determinan la capacidad de dirigir la vida de manera satisfactoria.

Octava inteligencia, naturalista: es la capacidad para desenvolverse en la naturaleza.

En definitiva, los estudiantes con conductas violentas al interior de las aulas suelen tener un bajo nivel de desarrollo en dos inteligencias que plantea Gardner (intrapersonal e interpersonal) destrezas que requieren de un aprendizaje concreto para fortalecer estos niveles de conocimiento.

El desarrollar las inteligencias intrapersonal e interpersonal, les permitirá a los preadolescentes no solo entablar relaciones sociales saludables, sino, además interactuar de forma asertiva consigo mismo y con los demás, logrando tener mayor autoestima, seguridad y el carácter necesario para actuar de forma no violenta.

3.1.2 Inteligencia Emocional

Se inicia con Goleman, que define la Inteligencia Emocional como: “La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1995, p. 24).

Con base a la anterior definición, se identifican dos ideas principales: “La Capacidad para autorreflexión, que consiste en definir las propias emociones y gestionarlas de forma adecuada; es la destreza para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo, en otras palabras, abarca las destrezas de empatía, asertividad, comunicación no verbal, entre otras” (p.16).

Por otra parte, y con el interés de evidenciar la importancia de la educación emocional en las niñas y los niños el autor Mulsow, afirma

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

que tiene su fundamento sobre las estructuras neurológicas y su funcionamiento proporcionando las bases biológicas para mejor la comprensión de la memoria emocional, a pesar de que su obra no es explícita en este aspecto, trata las condiciones ambientales y personales que proporcionan el desarrollo emocional de los niños. También hace énfasis en la importancia de que la educación se ocupe de aspectos cognitivos en los infantes, pues, es imprescindible que contribuya a desarrollar en ellos las cualidades básicas de la inteligencia emocional para acceder a un coeficiente emocional (CE) que les permita resolver todas las situaciones que se manifiesten a lo largo de su vida (Mulsow, 1997, pp. 81-83).

Así pues, la Inteligencia Emocional, es definida como la capacidad de reconocer emociones propias y ajenas logrando gestionarlas de forma asertiva, generando, además, resultados positivos en las relaciones con los demás.

3.1.3 Autocontrol emocional en las familias

La familia desde su origen ha tenido varias funciones universales como: “reproducción, protección, escenario de socialización, control social, entre otras. Las formas de desempeñar estas funciones varían de acuerdo con la sociedad a la cual pertenezca el grupo familiar” (Pérez lo Presti y Reinoza Dugarte, 2011. p. 629).

Por lo antes expuesto, se ratifica que la familia es una institución social predominante para el ser humano, es la encargada de proporcionar a todos los integrantes el necesario equilibrio y seguridad emocional.

Varios estudios han comprobado que los niños son capaces de percibir los estados de ánimo de los adultos. Se ha demostrado que “los bebés son capaces de experimentar una clase de angustia empática, incluso antes de ser totalmente conscientes de su existencia” (Goleman, 1996, p. 16). Si las niñas y los niños son capaces de captar los estados emocionales de los adultos, es importante que sus padres sean conscientes del manejo y control que le deben dar a sus emociones, deben ser un modelo que seguir para sus hijos.

Está comprobado que el desarrollo de los vínculos afectivos y la inteligencia emocional tiene su origen en las relaciones afectivas establecidas en el hogar. Por lo cual, una familia donde predomina el clima emocional basado en la tolerancia, el afecto, el respeto, la empatía, las normas y otros valores sociales tendrá buen desarrollo de la emocionalidad en sus integrantes.

La vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional, aquí radica la importancia de que las niñas y los niños reciban unas bases sólidas desde el hogar, que fortalezcan posteriormente en la escuela. Es decir, se debe aprender educación emocional, para de esta forma brindar a las niñas y los niños las herramientas necesarias para que gestionen sus propias emociones. La educación emocional, significa para los padres comprender los sentimientos de sus hijos y tener la capacidad de guiarlos cuando sea necesario. “Cuando los padres ofrecen empatía a sus hijos y les ayudan a enfrentarse a las emociones negativas –a la ira, a la tristeza o al miedo– se crean lazos de lealtad y de afecto entre padres e hijos” (Punset, 2008, p. 72).

Por todo lo anterior, se destaca que los padres son los llamados a guiar el desarrollo emocional de sus hijos, deben crear esa conexión entre los miembros de la familia, lo cual los beneficiará pues tendrán las herramientas necesarias para manejar los impulsos y la ansiedad, ser tolerantes ante la frustración, motivarse a sí mismos, comprender las señales emocionales de los demás y mantener el equilibrio durante las épocas de cambios.

La educación emocional es muy importante durante la etapa de la preadolescencia, periodo en el que las niñas y los niños desarrollan la conciencia emocional, requiriendo de un mayor fortalecimiento en esta competencia, además de gestionar de forma asertiva toda la gama de emociones novedosas que experimentan y que requieren de la ayuda de los adultos, para así aprender a manifestar de forma asertiva todo este cúmulo de emociones. Esta etapa de transición de la infancia a la adolescencia representa un sin fin de importantes cambios en la vida de los niños, específicamente en lo relacionado con la búsqueda de la consolidación de la personalidad.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

Los preadolescentes se cuestionan sobre cómo organizar los deberes con la recreación, en qué invertir su tiempo libre, como expresar sus emociones, entre otras múltiples inquietudes producto de los cambios que vivencian. Algunos estudios sobre el cerebro muestran que las acciones en la etapa preadolescente y adolescente son regidas por la amígdala y, menos, por la corteza frontal, repercutiendo al momento de tomar decisiones y solucionar controversias (Davidson, 2012). De acuerdo con el estado del desarrollo del cerebro, los adolescentes tienden a actuar de forma impetuosa, malinterpretar estados emocionales, involucrarse en situaciones adversas y tener conductas violentas (Rodríguez, 2014).

Lo anterior, destaca la importancia de que los adultos sean conscientes de estos procesos biológicos y emocionales por los que transitan los niños durante esta etapa, a fin de lograr entender, anticipar y educar el comportamiento de los jóvenes, además de hacerlos responsables de sus propias acciones.

El ser responsables por las decisiones que se toman es un proceso confuso, que requiere un aprendizaje significativo y en el que intervienen factores tanto cognitivos como emocionales; según Álvarez & Rodríguez (citado por Márquez y Gaeta, 2017), implican una adaptación personal y social a la nueva situación; se han de describir sentimientos y emociones y evitar los que sean negativos, estos son procesos continuos que requieren de un aprendizaje permanente.

El autocontrol de los actos no es algo que se aprenda de forma espontánea e inmediata, requiere un proceso de continuo aprendizaje a partir de herramientas que fortalecen las competencias emocionales. Es primordial, que los preadolescentes cuenten con estas habilidades que les permitan identificar sus estados emocionales, logrando generar un autoconocimiento para identificar sus propias necesidades y deseos, y promover que se conozcan mejor. De igual forma, “entrenar la regulación de las emociones, dará oportunidad de que los preadolescentes manejen su reacción emocional, ya sea positiva o negativa, enfocada a resolver sus necesidades” (Ruiz-Aranda et al., 2014, p. 36).

3.1.4 Gestión emocional

Dentro de las competencias emocionales, se encuentra la conciencia emocional, que algunos autores como Bisquerra R (2014), definen como la “conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (p. 74). Dicho de otra forma, la toma de conciencia permite identificar las emociones por su nombre, comprender las propias y las de los demás, ser conscientes de lo que se siente y de que no son malas, ni buenas, son normales y hacen parte de la cotidianidad. Lograr este nivel de conciencia emocional, les permite a los preadolescentes identificar y entender lo que sienten, desarrollando una empatía emocional consigo mismo y con su entorno.

Otra competencia emocional que deben desarrollar los preadolescentes es la gestión emocional que según Bisquerra R (2014), hace referencia a “la facultad para manejar las emociones de forma asertiva. Es tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento” (p. 35). La regulación emocional, es la capacidad de manejar apropiadamente las emociones, exige un nivel de conciencia para ser coherentes con el manejo y manifestación asertiva de la emoción. También implica estar en capacidad para autogenerar emociones positivas, por ejemplo comer un helado, ir al cine con los amigos, motivarse a sí mismo.

Se destaca la relevancia y pertinencia de que los preadolescentes aprendan a tomar decisiones, basados en la autorregulación emocional, sus acciones deben estar fundamentadas en principios en consonancia con sus valores.

La regulación emocional, es definida como una “competencia que desarrollan las personas, que requiere un esfuerzo para atender y percibir los sentimientos de forma adecuada y precisa, es la capacidad para asimilar y comprender los estados emocionales de manera asertiva” (Ribero-Marulanda & Vargas Gutiérrez, 2013, p. 498). En otras palabras, es la habilidad para regular y modificar los estados de

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

ánimos propios o de los demás de manera voluntaria, es identificar lo que se siente, comprenderlos y manifestarse de forma asertiva.

Las estrategias de gestión emocional deben ser fomentadas desde los primeros años de la infancia; a medida que los niños crecen, sus habilidades avanzan y pasan de ser “externo(as) y conductual(es)” a estrategias más internas y cognitivas. Hacia los ocho o nueve años, los niños han aprendido a gestionar adecuadamente sus emociones a través de los pensamientos acerca de sí mismos, sentimientos e interacción con los otros” (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt y Kraaij, 2007, p. 83).

Lo anterior, evidencia que la etapa de la preadolescencia es decisiva para el fortalecimiento de la autorregulación emocional, pues las niñas y los niños están en el proceso de un sin fin de matices emocionales y deben aprender el qué hacer con todo eso que sienten.

La escuela y la familia desempeñan un rol significativo en el aprendizaje de la autorregulación emocional de las niñas y los niños, son los llamados a brindar la debida estimulación de estas habilidades durante la preadolescencia. La escuela debe fomentar a través de programas educativos adecuados la generación de “habilidades que regulen las emociones para generar un impacto significativo sobre las interacciones sociales, que repercutan en el nivel de bienestar” (Schutte, Manes y Malouff, 2009, p. 26).

Por todo lo anterior, tanto la escuela como la familia, deben unir esfuerzos para lograr un trabajo transversal en pro del desarrollo emocional de los niños, específicamente en la etapa de la preadolescencia. Como lo plantean algunos investigadores, “una persona con destrezas emocionales se encuentra mejor capacitada para tomar decisiones y no fenecer ante posibles situaciones de riesgo que se les puedan presentar” (Bisquerra, 2012, p. 36).

Brindar a los preadolescentes, herramientas que les permitan fortalecer la competencia emocional es una tarea fundamental de toda

la comunidad educativa y a la familia. Ambas instituciones deben generar sinergias para desarrollar y fortalecer estas habilidades, que se convertirán en las bases para el sano desarrollo de los jóvenes, fomentando en ellos el respeto, la responsabilidad de sus emociones y asertividad en sus conductas no solo al interior del aula, sino en cualquier escenario social.

Todo lo anterior, traerá como consecuencia unos adolescentes competentes emocionalmente, con el carácter suficiente para afrontar todas las situaciones de conflicto en sus vidas. Además, con un sentido social, que les permitirá construir relaciones armoniosas con su entorno.

3.2 Esfera de la empatía y asertividad

Son varias las habilidades emocionales que se deben fortalecer en la preadolescencia, sin embargo, una de las más relevantes es la empatía. Esta habilidad es definida por Caruso y Mayer (1998) a partir de tres dimensiones: la empatía cognitiva, referente a la relación con la toma de perspectiva o la comprensión de los otros; empatía como activación emocional o simpatía y la empatía desde una perspectiva integrada.

Para el caso de la presente investigación se tomará la empatía desde una perspectiva emocional. Se maneja la concepción de empatía como una habilidad que le permite a las niñas y los niños ser conscientes de cómo se está sintiendo el otro.

Otros autores como Hogan (1969) describen la empatía como la habilidad para comprender intelectual o imaginativa el estado de los otros sin la experiencia real de los sentimientos de la persona.

Mehrabian y Epstein (1972) definen la empatía como la habilidad necesaria para aceptar los estados emocionales de los otros. En otras palabras, la empatía es ese nivel de conciencia de aceptar que todas

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

las personas son diferentes y en esta aceptación, respetar el sentir de los demás.

Existe una relación entre empatía y competencias sociales (Garmez, 1996; Howes et al., 1994). Juntilla et al. (2006) hacen referencia a una medida de la competencia social en los niños donde la empatía es una de las subdimensiones de la conducta prosocial en dichas competencias. Simco y Joan (2000) refieren a una correlación entre las competencias sociales y la empatía, pues, los niños con niveles inferiores de competencia social tienden a mostrar bajos niveles de empatía.

La escuela, es el escenario donde los preadolescentes reflejan con sus comportamientos las competencias emocionales que han adquirido, o la carencia de las mismas. Por esta razón, es primordial fortalecer en los estudiantes, desde el aula, estas habilidades, lo que les garantizará una mejor interacción con sus compañeros, además de un mayor éxito para su vida.

3.2.1 La empatía como elemento clave de la Inteligencia Emocional

Según los resultados arrojados en algunos estudios (Gohm y Clore, 2000; Parker, Taylor y Bagby, 2001; Salley et al, 2010), los niños con mayor capacidad para comprender las emociones, pensamientos y creencias de los demás suelen tener mayor aceptabilidad entre sus pares. Esto demuestra, que los estudiantes con mayores competencias emocionales tendrán un éxito en los ámbitos de su vida tanto personal como profesional.

Petrides y Furnham (2001) quienes han identificado el manejo emocional ajeno, refieren la percepción de la emoción, las habilidades de relación, la competencia social y la empatía como elementos claves de la Inteligencia Emocional.

Teniendo en cuenta que Daniel Goleman (1995), basado en los trabajos de Gardner, utiliza la inteligencia emocional para referirse a la habilidad de sentir, entender, controlar y modificar los estados de ánimo ajenos y propios., esta comprensión de las emociones de los demás, se evidencia como la necesidad de generar una empatía para lograr dicho fin, evidenciando una estrecha relación entre ambos términos (empatía, inteligencia emocional).

En este mismo sentido, autores como Extremera y Fernández- Berrocal (2004) descubrieron una relación predominante entre la Inteligencia Emocional y la empatía. Así mismo, según Miville (citado en Gilar, Miñano y Castejón, 2008) señala que el análisis de regresión jerárquica al que sometieron los datos de su estudio indicó que la inteligencia emocional, junto con el género, contribuyó significativamente a la explicación de las puntuaciones logradas en empatía.

En todo lo anterior, se justifica la estrecha relación de la empatía como habilidad fundamental de la inteligencia emocional. La empatía es una habilidad emocional, que adquiere el niño en el momento en el que su competencia emocional ha sido fortalecida, es una habilidad que se aprende y que le garantiza el éxito al interactuar en sus relaciones sociales.

3.2.2 La empatía como habilidad socioemocional

El término de habilidades socioemocionales (HSE) hace referencia al entrenamiento en destrezas que permite construir relaciones sociales de manera más elocuente y asertiva, además de una interacción saludable consigo y con los demás.

El origen del estudio de algunas de estas habilidades data del año 1983, cuando Howard Gardner (2001) identificó varios tipos de inteligencias relacionadas con el autoconocimiento, a lo que llamó inteligencia intrapersonal y definió como: “La capacidad para diferenciar un sentimiento de placer a uno de dolor. En su nivel más avanzado, el

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

conocimiento intrapersonal desarrolla la conciencia para descubrir y aceptar estados emocionales” (p. 47). En el ámbito educativo, la Unesco las ha señalado como fundamentales para el aprendizaje en el siglo XXI las cuales han sido definidas como la “capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad, asunción de riesgos y creatividad (...) Trabajo en equipo, trabajo en red, empatía y compasión” (Scott, 2015, p. 85). Se evidencia que la empatía, es una habilidad socioemocional fundamental que debe ser fortalecida desde la escuela y la familia.

3.2.3 La empatía y asertividad como herramienta en el aula

El desarrollo de la empatía, como inteligencia interpersonal, es fundamental en las aulas, pues, favorece el aprendizaje en las niñas y los niños; además, de mejorar el clima escolar. El maestro es el primero que debe poseer esta habilidad, pues, su objetivo es ayudar a la formación de ciudadanos competentes social y emocionalmente. Por tanto, además de impartir materias, debe saber motivar a sus alumnos. En este sentido, Amidon y Hunter (1996) precisaron que la educación es un proceso de interacción que implica un diálogo activo entre el maestro y los estudiantes al interior de las aulas” (p. 36).

En este orden de ideas, el maestro, como guía, es un hilo conductor en las clases, es el encargado de generar en los estudiantes diferentes sentimientos positivos, como superación, motivación, ilusión, o negativos, como frustración o apatía. Para ello, es fundamental que logre fomentar a través de su ejemplo la comprensión de los estados de ánimo de sus estudiantes, comprender las necesidades, sentimientos y conflictos, colocándose en su lugar, para lograr direccionar asertivamente sus reacciones y cambios emocionales.

Algunas estrategias que se pueden implementar en las aulas, son el fomento de cuentos, juego de roles, películas, donde puedan analizar situaciones en las que los personajes manifiestan empatía en diferentes situaciones.

Algunos estudios de Richaud y Mesurado (2016) demuestran la relación existente entre la empatía acompañada de emociones positivas y conductas inhibitoras de las manifestaciones agresivas, evidenciando como conclusión “que la empatía y las emociones positivas se encuentran involucradas en la predicción de la conducta prosocial en los niños” (p. 63). Es decir, que el desarrollar la empatía de los estudiantes al interior del aula, conlleva al mejoramiento de la convivencia escolar, impactando directamente en sus conductas; por esta razón se debe trabajar sobre la diversidad de emociones que son manifestadas por los estudiantes en su cotidianidad, y que es preciso conocerlas, para poder entender la situación y actuar de forma respetuosa y asertiva.

Para construir relaciones armoniosas en las aulas, se debe contar con un conjunto de habilidades socioemocionales como la empatía, conciencia, regulación y autocontrol emocional. Estas son consecuencia de un trabajo colaborativo entre la escuela y las familias, que son las encargadas de fomentar estas habilidades en los preadolescentes, logrando así formar adolescentes capaces de manejar sus emociones, empáticos, respetuosos y con las suficientes herramientas para afrontar y solucionar de manera no violenta los conflictos que se les presentan en su cotidianidad.

De otra parte, se conceptualiza asertividad como la habilidad para manifestar los sentimientos, emociones y deseos de una manera respetuosa y tolerante. La “asertividad es la habilidad para expresar de forma adecuada los derechos y sentimientos hacia los demás sin ningún sentimiento de ansiedad” (Sosa, 2011, p. 34).

De acuerdo a los autores mencionados, asertividad obedece a la capacidad de manifestar adecuadamente los pensamientos y sentimientos; es por ello, que juega un papel relevante en la etapa de la preadolescencia, periodo en el cual las niñas y los niños deben tener herramientas que les permitan expresar de manera apropiada los cambios que experimentan. En esta misma línea, una persona es asertiva cuando tiene la capacidad de manifestar sus desacuerdos, o expresar senti-

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

mientos negativos sin lastimarse a sí mismo ni a los demás” (Riso, 2002, p. 17). La empatía va de la mano, con asertividad, pues, si se comprenden y aceptan los sentimientos y pensamientos de los demás, se está actuando asertivamente.

Por otro lado, hay otra perspectiva de asertividad, que la define como “Aquella que le permite a la persona expresar adecuadamente oposición y afecto, de acuerdo con sus objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta” (Redondo & García, 2014, p. 73).

Se destaca que las conductas asertivas, hacen referencia al conjunto de respuestas verbales y no verbales, por medio de las cuales, los preadolescentes expresan sus necesidades, sentimientos u opiniones de una forma adecuada. Igualmente, respetan en los demás la discrepancia de pensamientos lo que trae como consecuencia la construcción de relaciones armoniosas con su entorno y consigo mismo. La asertividad es la “habilidad de poder comunicarse de forma adecuada, por ello, puede ser aprendida desde los primeros años de vida y fortalecida a través del tiempo” (Hare, 2003, p. 36).

Esto indica, que las niñas y los niños no nacen con asertividad, esta habilidad se aprende a lo largo de su vida y son los adultos los encargados de fomentar esta destreza. Por ello, la importancia de implementar en las escuelas programas educativos encaminados a potencializar esta habilidad durante la preadolescencia, brindándoles herramientas necesarias que serán de utilidad para asegurar el éxito en la construcción de relaciones sociales e interacción asertiva con las personas de su entorno.

En este orden de ideas, las conductas asertivas hacen referencia a las acciones utilizadas para “manifestar sentimientos e intereses de una forma abierta, directa, amable y adecuada, al lograr expresar lo que se desea sin violentar a los demás” (García, 2007, p. 64). Lo anterior, evidencia la importancia de fomentar esta habilidad social en los preadolescentes, fomentar en ellos, conductas que conduzcan a expresar sus emociones, sentimientos y necesidades sin dañar a los demás.

3.3 Esfera de la Solución pacífica de conflictos

En la actualidad, debido a los altos índices de violencia que se manifiestan al interior de las escuelas, es necesario implementar destrezas orientadas a la solución de conflictos de forma asertiva y pacífica. La solución de conflictos es una habilidad social que se debe desarrollar durante la preadolescencia, con la intención de brindar herramientas que muestren la existencia de otras maneras para resolver los conflictos diferentes a la violencia.

Se inicia con la descripción del fenómeno de la violencia, específicamente en los conflictos en el aula, seguidamente se relacionan teorías encaminadas a la transformación y regulación de los conflictos y se culmina con el análisis de la mediación en el ámbito educativo como una forma de enseñarles a los estudiantes a solucionar sus conflictos de forma asertiva.

3.3.1 Los conflictos en el ámbito escolar

Para poder describir este elemento, es procedente primero definir qué se entiende por conflicto y posteriormente aterrizar al contexto educativo.

Al revisar distintos teóricos, se encontró que el conflicto, es inherente al ser humano, además debe ser abordado desde un enfoque multidisciplinar, “muchas ciencias como la sociología, psicología y derecho lo definen. Incluso hoy en día existe una ciencia especializada en el conflicto que es la Conflictología, que ahonda en los conocimientos científicos racionales y emocionales sobre los conflictos y sus causas” (Vinyamata, 2014, p. 278). El conflicto es “multidisciplinario, es decir, (se) define y entiende de diferente forma en las diversas áreas de estudio desarrolladas por el ser humano” (Gorjón & Sáenz, 2006, p. 24).

En otras palabras, se afirma que es un fenómeno natural, una situación de confrontación entre dos o más protagonistas, motivado por una

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

incompatibilidad de intereses. Al ser algo natural, se le debe tratar como tal y no como algo excepcional, lo importante es centrarse en la solución de este.

Los conflictos en el ámbito educativo son clasificados en cuatro grupos: “conflictos de relación, rendimiento, poder e identidad” (Viñas, 2009, p. 27-28). Esta agrupación de los conflictos permite la identificación de los actores principales, para posteriormente encontrar los intereses en común, logrando una solución asertiva según la necesidad.

En cuanto al fenómeno de la violencia escolar, este hace referencia a “una conducta de persecución física, psicológica que un alumno dirige hacia otro al que elige como su víctima. Esta acción con clara intencionalidad establece entre los implicados, posiciones de poder de las que difícilmente pueden salir solos” (Bringiotti & Paggi, 2015, p. 107). En otras palabras, la violencia escolar es un desequilibrio de poder, un desencuentro de posturas, que conlleva a algún tipo de agresión entre la víctima y el ofensor.

Así mismo, se define la violencia escolar como la “intimidación y el maltrato entre pares de forma repetida y mantenida en el tiempo, lejos de la mirada de los adultos, con la intencionalidad de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un acosador o un grupo de acosadores” (Avilés, 2011, p. 5).

Normalmente las manifestaciones de violencia escolar se dan lejos de los adultos, en lugares y momentos donde la víctima se encuentra vulnerable, lo que la hace más fácil para su agresor. La carencia de habilidades socioemocionales genera que los preadolescentes se vuelvan violentos; a su vez, estos actos son manifestados al interior de las aulas de clase. Es por ello, que es importante fortalecer estas competencias, para prevenir la violencia en el contexto escolar.

3.3.2 Transformación y regulación de conflictos

A continuación, se exploran las teorías relacionadas a las formas de gestionar el conflicto y utilizarlo como una acción positiva en la cotidianidad. La transformación es una forma de abordar el conflicto, teniendo en cuenta que este, según la concepción de Lederach, es algo normal en las relaciones humanas, incluso es un motor de cambio.

En el proceso transformador, se entiende el conflicto como un “fenómeno que no es estático, sino dinámico y dialéctico en su naturaleza. Se basa en las relaciones y nace en el mundo de los significados y percepciones humana” (Lederach J., 1996, p. 62). En otras palabras, el conflicto es dinámico, está en constante cambio por la interacción entre los humanos, “la transformación implica, visualizar y responder a los flujos y reflujos de los conflictos sociales como oportunidades vitales, para crear procesos de cambio constructivo que reducen la violencia e incrementan la justicia en la relación directa y en las estructuras sociales” (Lederach J., 2009, p. 54).

En la transformación de conflictos, la paz es considerada, centrada y arraigada en la calidad de las relaciones. Estas tienen dos dimensiones: interacciones cara a cara y, la forma en que se estructuran las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Para disminuir la violencia se requiere la identificación de los temas emergentes y contenido de un episodio del conflicto, además de los patrones y causas subyacentes. Por ello se acude a la justicia y al hacerlo se procede de forma equitativa dirigida al cambio.

La transformación del conflicto lleva, de una manera importante, a promover cambios constructivos en todo nivel, incluido el diálogo. Éste es importante para la justicia y la paz en lo interpersonal y estructural, es un mecanismo esencial. El diálogo se concibe, típicamente, como una interacción directa entre personas o grupos. Con él se reduce la violencia. La comunicación es fundamental en la relación interpersonal o grupal, con ella se llega a acuerdos y consensos productivos en términos sociales. Desde el punto de vista transformativo, el diálogo

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

se define como algo necesario para crear y abordar la esfera pública donde se forman las instituciones, las estructuras y los patrones de relaciones humanas.

Recopilando, se afirma la importancia de que los maestros aprendan a transformar los conflictos escolares en oportunidades de cambio, que los estudiantes comprendan que el conflicto no es malo, ni bueno, además de que hace parte de la cotidianidad y que como tal se debe resolver y transformar de forma asertiva.

Antes de hablar de las estrategias de regulación de conflicto, es importante precisar este concepto, que emergió como campo específico a partir de varias disciplinas como; la sociología, la psicología social, la antropología, la educación y las comunicaciones entre otras. De otra parte, las teorías e investigaciones sobre la violencia en las escuelas y la psicología de la ira han contribuido a despertar el interés por la comprensión de los conflictos y su resolución, incluyendo los costes asociados con la resolución de estos y la efectividad de varios métodos de resolución. “La resolución de conflictos tan solo pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y, sobre todo, intenta transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conducta para tratar de modos cooperativos a los conflictos” (Puig Rovira, 1997, p. 59). También implica, otros resultados adyacentes como la gestión positiva de los conflictos, el logro de acuerdos limitados pero constructivos, o la pacificación de las partes.

Por lo tanto, se debe esperar que, a partir de la utilización de estas técnicas de solución de conflictos, se desarrollen capacidades personales que predisponen al acuerdo y a la solución cooperativa de las situaciones de conflicto.

Se precisa que, en los conflictos escolares, se debe lograr la creación de un espacio donde se reflexione sobre los factores que lo provocan, lo que conlleva a un cambio y una mejora de la convivencia escolar en su conjunto. Para esto es importante que se propongan alternativas eficaces para el fortalecimiento de un diálogo activo, el desarrollo de la empatía y el fortalecimiento del trabajo cooperativo.

CAPÍTULO IV.

BITÁCORAS DE LA EXPEDICIÓN

4.1 Bitácora cualitativa

Continuando con esta aventura y de acuerdo a la primera ruta trazada para esta expedición y a fin de recolectar datos desde un enfoque cualitativo, se detalla en esta bitácora el proceso que se llevó a cabo para obtener la información en algunas escuelas del sector oficial en Santiago de Cali en Colombia y Monterrey en México, a partir del empleo de técnicas cualitativas.

El diseño de la investigación es de tipo descriptivo, con enfoque etnográfico, con el propósito de descubrir en las aulas, las diversas interacciones relacionadas con actividades, ideologías, valores, motivaciones, perspectivas y creencias entre profesores, alumnos y el propio investigador; la prioridad fue describirlas en detalle y aportar datos significativos que, una vez interpretados, permitieron la comprensión de la realidad estudiada, “el etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que este ve a los demás” (Woods, 1989, p. 45).

Con el interés, de una óptima narración de esta experiencia, se dividió el proceso de recolección de información en cuatro fases: exploración, diseño, implementación y evaluación, descritas a continuación.

Etapas de exploración. Para esta primera fase, se seleccionaron los sujetos de la investigación, escogiendo a seis expertos en el tema de la Educación para la Paz, para ser entrevistados y un grupo de estudiantes de algunas escuelas del sector oficial en Santiago de Cali y Monterrey, quienes fueron intervenidos con el programa Latinpaz y posteriormente hicieron parte de los grupos focales que se conformaron en ambos contextos (Colombia y México).

Etapa de diseño. Una vez identificados los sujetos de la investigación, se implementaron las entrevistas semi estructuradas, como técnica de recolección de datos, con el objetivo de conocer la percepción de los especialistas en el área de Educación para la Paz, quienes aportaron su opinión en relación con elementos importantes que impactan las habilidades socioemocionales en los preadolescentes, y que se consideraron para el diseño del programa de Educación para la Paz, Latinpaz. (Ver Anexo 1 Programa).

Etapa de implementación. Posterior al diseño del programa de Educación para la Paz, denominado Latinpaz, el programa se aplicó en algunas escuelas del sector oficial de Santiago de Cali, Colombia y en Monterrey, México. Para el caso de Santiago de Cali, se contó con una muestra de 272 estudiantes de los cursos de 3° y 4° de primaria de la Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea. Esta muestra general se dividió en dos grupos uno denominado experimental conformado por 207 estudiantes los cuales fueron intervenidos con el programa Latinpaz y un segundo grupo de control de 65 estudiantes, que no participaron en dicha intervención.

En el Caso de Monterrey, se trabajó con una muestra de 272 estudiantes de los cursos de 3° y 4° de primaria distribuidos en tres instituciones educativas: José de Jesús Martínez (IE1) con 171 estudiantes, Doctor Belisario Domínguez (IE2) con 37 estudiantes y la escuela Licenciado Raúl Rangel Frías (IE3) con 64 estudiantes. La muestra general de 272 estudiantes en Monterrey se fraccionó en dos grupos, uno denominado experimental con 225 estudiantes y un segundo grupo de control con 47 estudiantes.

Se enfatiza que los grupos denominados experimentales, son conformados por la población de estudiantes que fue intervenida con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz. A estos grupos se le aplicó el instrumento cualitativo, como parte de la comprobación.

El grupo de control está conformado por los estudiantes que no fueron intervenidos con las actividades del programa de Educación para la Paz,

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

Latinpaz; este grupo se contrasta en el capítulo cuantitativo respecto al grupo experimental y si llegara a existir diferencia de los resultados de ambos grupos serán atribuidos al efecto de la intervención realizada con el programa de Educación para la Paz Latinpaz. Durante el proceso de intervención con el programa Latinpaz, los estudiantes fueron observados, para identificar sus conductas durante este proceso.

Etapa de evaluación: Al culminar la intervención con el programa Latinpaz, se conformó un grupo focal con los estudiantes de 3° y 4° de primaria de Santiago de Cali y Monterrey que conformaban el grupo experimental. Esto con el fin de indagar a profundidad los conocimientos adquiridos, además de medir el posible impacto generado a partir de la implementación del programa de Educación para la Paz, Latinpaz.

En cuanto a los instrumentos utilizados, Para llevar a cabo la comprobación cualitativa según lo descrito anteriormente, se emplearon dos técnicas para la recolección de datos. Los instrumentos necesarios para compilar la información en las escuelas de Santiago de Cali y Monterrey se describen a continuación.

Guion de entrevista semiestructurada: Este instrumento, obedece a la técnica de entrevista semiestructurada que según Purtois y Desnet (1992) “es un acercamiento basado en un proceso que favorece, la expresión libre del entrevistado y, la escucha activa del entrevistador. Se orienta a aclarar conductas, pensamientos de la vida de las personas” (p. 129-163).

Estas entrevistas aportaron datos valiosos, pues permitieron que los especialistas expresaran de manera libre sus opiniones sobre la importancia de los programas de Educación para la Paz, y cómo estos impactan en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de 3° y 4° de primaria.

El instrumento diseñado como guion de entrevista está integrado por dos apartados el primero de información básica, codificación, fecha,

objetivo y perfil profesional y un segundo apartado dividido en dos columnas: en la primera están las variables y en la siguiente columna, las preguntas formuladas en cada una de ellas. El guion cuenta con un total de trece preguntas, distribuidas en tres bloques para cada variable (Ver Anexo 2, instrumento utilizado).

Guía de Reflexión. Este instrumento corresponde a la técnica de grupo focal, que se caracteriza “por ser un conjunto de personas, donde se discute de un tema en particular, además fomenta el diálogo sobre un asunto específico, vivido y compartido mediante experiencias comunes, a partir de estímulos específicos para el debate que reciben los participantes” (Pope C., 2009, 45).

Adicionalmente, para sistematizar la información recaudada a partir de los grupos focales conformados en Colombia y México, se elaboró un formato con un apartado de información básica; este incluye: objetivo, nombre del moderador, nombre del observador, listado de participantes, guía de preguntas basadas en las variables trabajadas en el proyecto Latinpaz, y otro apartado para la transcripción de los grupos focales (Ver Anexo 3 instrumento utilizado).

La muestra seleccionada para las entrevistas semiestructuradas es un grupo multidisciplinario de seis especialistas en Educación para la Paz, quienes enriquecieron la investigación aportando sus conocimientos y experticia. Además, ratificaron las variables desarrolladas en la presente investigación.

Se destaca que la población de estudiantes que participó en la investigación, está constituida por 272 estudiantes en Santiago de Cali y la misma cantidad en Monterrey. De este grupo general se seleccionó un grupo experimental con los cuales se implementó el programa Latinpaz y otro grupo de control que no fue intervenido.

Para los grupos focales conformados en Santiago de Cali y Monterrey, se seleccionaron de forma aleatoria 12 estudiantes del grupo experimental (intervenidos con el programa educativo Latinpaz) de Santiago de Cali y Monterrey.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

La información recolectada a través de estos instrumentos fue procesada a través del software Atlas.ti

4.2 Bitácora cuantitativa

En cuanto a la segunda ruta de la expedición, desde una perspectiva cuantitativa, el ejercicio fue de tipo cuasi experimental, con el propósito de medir los efectos producto de la intervención con el programa de innovación educativa Latinpaz, en el grupo de preadolescentes que conformaron el grupo experimental, frente a los jóvenes que no fueron intervenidos y que hacen parte del grupo de control. Debido a su prolongación en el tiempo es transversal, con un pre-test y pos-test.

El instrumento utilizado, fue el cuestionario, definido como un insumo que recoge en forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta (Casas, et. al. 2001).

El guion orientativo a partir del cual se diseñó el cuestionario es la hipótesis, sin embargo, se tuvieron en cuenta las características de la población (edad, sexo, escuela) y el sistema de aplicación por medio del cual se empleó, ya que estos aspectos fueron decisivos para determinar el tipo de preguntas, el número, el lenguaje y el formato de respuesta. Seguidamente se realizó el tipo de muestreo, que para este caso fue no probabilístico, debido a que las unidades muestrales no se seleccionaron al azar sino de forma intencional. El tipo estudio para el análisis de estos datos fue transversal, se basó en la observación y recopilación de los datos en un solo momento de evaluación; a pesar de haberse realizado dos mediciones (pre y post) ambas fueron tomadas en un periodo de tiempo corto, con el fin de examinar el impacto entre las variables de estudio.

El cuestionario fue aplicado a un total de 544 estudiantes de los cursos de 3° y 4° de primaria de escuelas públicas, distribuidos en 272 estudiantes en Monterrey y 272 estudiantes en Santiago de Cali.

El instrumento, se aplicó a la misma muestra, en dos momentos, uno previo a la intervención con el programa de Educación para la Paz, denominado Latinpaz, y una segunda medición posterior a la implementación de este programa.

Con el interés de medir el impacto del programa Latinpaz, se seleccionó un grupo de la muestra general (544) conformado por 65 estudiantes en Santiago de Cali y 47 estudiantes en Monterrey quienes no fueron intervenidos con el programa Latinpaz, y que fungieron como grupo de control. Se les aplicó el instrumento en dos momentos, para hacer el contraste entre los estudiantes intervenidos (grupo experimental) y los no intervenidos (grupo de control) con el programa.

Para la aplicación del cuestionario, se dividió la muestra general en dos grupos, un grupo de experimento, con el cual se hizo la intervención a través del programa de Latinpaz y un segundo grupo de control, que no fue intervenido, solo se le aplicó la medición en dos momentos. Lo anterior con el interés de contrastar los resultados obtenidos por ambos grupos y el posible impacto generado a partir de la intervención.

El cuestionario diseñado, está conformado por 33 ítems, con escala Likert de frecuencia, considerando los siguientes valores: siempre (1) muy frecuente (2) algunas veces (3) poco frecuente (4) y nunca (5). La intencionalidad del cuestionario en su primer bloque fue identificar conductas violentas en el aula, ítems correspondientes a los factores de situaciones presenciadas (SP), situaciones vividas (SV) y acciones realizadas (AR) conformadas por 18 preguntas.

El segundo bloque del cuestionario está conformado por los tres factores que obedecen a las variables de investigación; estas son: V1. Autocontrol de las emociones (IE), V2. Empatía y asertividad (VS) y V3. Solución pacífica de los conflictos (EC) conformada por 15 preguntas.

Estas preguntas se diseñaron para medir la presencia de habilidades socioemocionales en los estudiantes de 3° y 4° de primaria en dos momentos, un momento previo y otro posterior a la implementación

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

del programa de Educación para la Paz, denominado Latinpaz, con el objetivo de medir el posible impacto que este programa genera en los estudiantes que conforman el grupo experimental.

A los grupos de control se les aplicó el cuestionario en dos momentos uno previo y otro post; sin embargo, ellos no fueron intervenidos con el programa Latinpaz. Esta medición en dos momentos se realizó con la intencionalidad de contrastar ambos grupos (experimental y control), para validar el posible impacto del programa Latinpaz, en las habilidades socioemocionales del grupo experimental.

Posteriormente, con la recolección de datos a través de los cuestionarios en ambos contextos, se realizó un análisis estadístico de esta información a través del software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Teniendo en cuenta la particularidad de la información analizada y recolectada en dos ciudades de países diferentes (Colombia y México) y con el interés de realizar un análisis estadístico riguroso se dividió esta ruta en cuatro momentos:

1. Comparar los resultados de las dos mediciones que serán denominadas como “Antes” y “Después” en cada ciudad.
2. Comparar los resultados “Antes” en una ciudad contra “Antes” en la otra.
3. Comparar los resultados “Después” en una ciudad contra “Después” en la otra.
4. contrastar los resultados de los grupos de control contra los grupos experimental de Santiago de Cali y Monterrey.

Las pruebas estadísticas aplicadas, son de tipo no paramétricas, debido a que la investigación no usa variables cuantitativas, por lo cual no cumple con los criterios de normalidad. Las variables utilizadas son

cualitativas de tipo ordinal, por esta razón se usaron pruebas no paramétricas. Para la prueba de Antes Vs Después se usó la prueba no paramétrica Rango de Wilcoxon para muestras relacionadas, con el interés de comparar el rango medio de las dos muestras relacionadas y determinar si existió alguna diferencia estadísticamente significativa.

Para el contraste entre cada una de las fases entre ciudades (Antes Cali Vs Antes Monterrey y Después Cali Vs Después Monterrey) se utilizó la prueba U de Mann Whitney por considerar que se trata de muestras independientes y verificar que ambas poblaciones son iguales y que si se presentan cambios estadísticamente significativos es producto de la intervención con el Programa de Educación para la Paz, Latinpaz y no se debe al azar.

Se trabajó con un nivel de significancia α del 5% para cada contraste de hipótesis.

CAPÍTULO V.

LOGROS ALCANZADOS DURANTE LA EXPEDICIÓN

Todos los hallazgos identificados a lo largo de esta expedición resultan una aventura colectiva, por ello, a continuación, se describen los resultados más significativos de las dos rutas utilizadas: cualitativa y cuantitativa, en el periplo recorrido.

Esta aventura se inició en Colombia, específicamente en el municipio de Santiago de Cali y más puntualmente en la institución educativa Álvaro Echeverry Perea, logrando intervenir en este centro educativo un total de 207 estudiantes, de los que, el 81,6% está en la edad de 9 a 10 años, etapa considerada como de la pre adolescencia. Se destaca una relativa homogeneidad en el género de la muestra, puesto, que el 51,1% son niñas y el 48,9% son niños, distribuidos en los grados de 3^o5, 4^o1, 4^o3, 4^o4, 4^o5 y 4^o6, quienes conformaron el grupo experimental en esta ciudad. Se seleccionaron 65 estudiantes de estos mismos grados para integrar el grupo de control, con el fin de lograr un indicador de contraste con el grupo experimental, y así medir el posible impacto generado a partir de la intervención.

La Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea, es de carácter oficial, ofrece los niveles de preescolar, básica y media, es de modalidad comercial, la sede donde se implementó el programa Latinpaz, está ubicada en la calle 4ª N° 92-04 del barrio Meléndez, al sur del municipio de Santiago de Cali, en el departamento del Valle del Cauca, Colombia. Acoge estudiantes de variada procedencia social, desde un estrato económico-social bajo hasta jóvenes de familias de un estrato medio-bajo. La mayoría de los padres pertenece a la clase trabajadora con una situación económica y social baja.

La expedición culmina en México, específicamente en el municipio de Monterrey, donde se logra impactar un total de 225 estudiantes del

grupo experimental, de los cuales el 79,5% está en edades de 8 a 9 años y el 20% de 10 años, etapa de la preadolescencia. También se evidenció homogeneidad de género, el 50,7% niñas y el 49,3% niños, distribuidos en tres instituciones educativas del sector oficial ubicadas en la zona urbana del municipio de Monterrey, en el Estado de Nuevo León, las cuales se describen a continuación.

La primera institución intervenida, fue la Escuela Primaria Profesor José de Jesús Martínez M. Ubicada en la Calle 12 de diciembre 300, en el municipio de San Nicolás De los Garza, del Estado de Nuevo León, es de carácter oficial, turno matutino. En esta, se seleccionaron 124 estudiantes de los grados de 3° y 4° de primaria, distribuidos en cuatro grupos experimentales. Se escogieron 47 estudiantes de estos mismos grados, para conformar el grupo de control, que tuvo por finalidad servir como indicador de contraste con los grupos experimentales para medir el impacto generado a partir de la intervención; completando una muestra total de 171 estudiantes.

La segunda escuela donde se realizó la intervención corresponde a la denominada Dr. Belisario Domínguez, del sector oficial, ubicada en la Calle 12 de diciembre 300, en el municipio de San Nicolás de los Garza, en el Estado de Nuevo León. Se destaca que, esta institución comparte sede con la anterior escuela, solo que esta funciona en horario vespertino; en ella se seleccionaron 37 estudiantes de los grados de 3° y 4° de primaria, distribuidos en dos grupos experimentales.

Por último, está la escuela Licenciado Raúl Rangel Frías, ubicada en la calle Hacienda de Escobedo, en el municipio de General Escobedo, Estado de Nuevo León. De esta escuela, se seleccionaron 64 estudiantes de los grados de 3° y 4° de primaria, distribuidos en tres grupos experimentales.

Un aspecto que tienen en común las tres escuelas mencionadas anteriormente es que la mayoría de los padres de estos estudiantes pertenecen a la clase trabajadora con una situación económica social baja.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

Considerando, los datos analizados, se identificó la existencia e implementación de programas de Educación para la Paz en Colombia y México. Adoptando diferentes enfoques, las instituciones académicas y organizaciones gubernamentales han ejercido un importante rol en el diseño y ejecución de estos programas, mostrando disposición al unir esfuerzos para que las escuelas se conviertan en escenarios de paz.

Algunos de estos proyectos, si bien ya se han implementado y cuentan con actividades encaminadas a fortalecer las competencias emocionales en los estudiantes, carecen de elementos adicionales que refuercen en conjunto las habilidades socioemocionales como las que sugiere el programa de Educación para la Paz, Latinpaz. A continuación, se mencionan algunos ejemplos.

Uno de los proyectos más significativos en el campo de la Educación para la Paz implementado en Colombia, es el denominado “Aulas en Paz”, liderado por la Universidad de los Andes. Su enfoque se limita al desarrollo de estrategias pedagógicas y competencias ciudadanas; por lo tanto, deja de lado el fortalecimiento emocional, habilidad importante durante la etapa de la preadolescencia; sobre esto último Mulsow (1997) destaca la importancia de fomentar la educación emocional en las aulas, precisando que la educación no solo debe ocuparse de aspectos cognitivos en los infantes, sino que es imprescindible que estos conocimientos contribuyan al desarrollo de competencias emocionales.

De otra parte, en México, el programa más aproximado en este contexto es Construye T, implementado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su objetivo en términos generales es motivar una sana convivencia escolar, desarrollando habilidades socioemocionales en la escuela. No obstante, este programa va dirigido solo a adolescentes de educación media superior, restringiendo su aplicación a los preadolescentes, etapa crucial para desarrollar habilidades emocionales como el autocontrol. Debido a esta limitante, Construye T deja de ser un proyecto preventivo y se implementa de modo correctivo, enfocando sus resultados en reducir los altos índices de suicidio.

El proyecto de Educación para la Paz, Latinpaz, implementado durante esta expedición, a diferencia de Construye T, está enfocado a trabajar con los estudiantes desde el tercer y cuarto nivel de educación primaria. Cabe señalar que se considera esencial fortalecer las habilidades socioemocionales desde la preadolescencia (ocho a diez años), etapa en la que se desarrolla la comprensión de la ambivalencia emocional; dicho de otra forma: los preadolescentes sienten diferentes emociones, incluso contradictorias, frente una misma situación, por ello tienen la suficiente madurez para fortalecer su competencia emocional.

Los expertos entrevistados, enfatizan la importancia de la etapa preadolescente como una fase evolutiva del niño (ocho a diez años), donde se genera el desarrollo afectivo y social y son capaces de expresar con claridad sus sentimientos, reconocer normas sociales básicas y conductas adecuadas. Por lo tanto, tienen la capacidad para razonar y reflexionar sobre sus actos y sentimientos.

Si bien Construye T, va enfocado a evitar suicidios durante la educación media superior, entre otras cosas, Latinpaz profundiza en la raíz del problema, contribuyendo al desarrollo de ciudadanos sanos y conscientes de sus emociones desde una etapa previa a la adolescencia. En consecuencia, Latinpaz apunta hacia el fortalecimiento de cuatro habilidades socioemocionales en la etapa de la preadolescencia para cimentar en ellos, bases sólidas, y de esta forma entregar a las sociedades de Colombia y México, adolescentes emocionalmente competentes, que tendrán más posibilidades de convertirse en adultos productivos y capaces de responder a situaciones adversas sin recurrir a la violencia.

A partir de la revisión teórica, se identificó que la preadolescencia es una etapa importante en la cual las niñas y los niños inician su madurez emocional y psicosocial para convertirse en adolescentes.

Autores como Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), destacan la importancia del desarrollo de cuatro dominios de conciencia, la autogestión, la conciencia social, la gestión de las relaciones y otras

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

competencias y puntualizan que el fortalecer estas competencias les permitirá una mayor evolución.

Así mismo, y en congruencia con lo planteado por los expertos, está comprobado que el desarrollo de los vínculos afectivos y la inteligencia emocional tienen su origen en las relaciones afectivas establecidas en el hogar. Una familia con un clima emocional en el que se fomente el respeto, la tolerancia, el afecto, la empatía, normas claras y otros valores sociales permite el buen desarrollo psicoemocional de los preadolescentes.

Retomando lo planteado por Punset (2008) “cuando los padres ofrecen empatía a sus hijos y les ayudan a enfrentarse a las emociones negativas de ira, tristeza y miedo, se crean lazos de lealtad y de afecto entre las familias”. Lo anterior evidencia el papel que juega la familia como modelo en la formación de los preadolescentes, coincidiendo con los aportes de los expertos, que destacan la importancia de la institución familiar, al igual que la escuela, como escenarios propicios para el desarrollo de habilidades socioemocionales decisivas como, el autocontrol emocional, empatía, asertividad y solución pacífica de conflictos durante la preadolescencia.

También se acentúa que durante esta etapa es definitiva la adquisición de habilidades para la vida, son las herramientas que les permitirán a los futuros adolescentes actuar de manera competente y habilidosa en todas las situaciones cotidianas. Lo anterior, invita a reflexionar sobre el papel trascendental que juegan las familias y la escuela como instituciones formadoras de las y los futuros ciudadanos.

Teniendo en cuenta, la literatura consultada y los expertos entrevistados existe una congruencia, respecto a que las habilidades necesarias que deben desarrollar los preadolescentes son el autocontrol emocional, la empatía, la asertividad y la solución pacífica de conflictos. Herramientas que les garantizarán el éxito en sus relaciones sociales y la seguridad de afrontar de forma asertiva las situaciones que se les presenten en su cotidianidad.

En cuanto al diseño del programa de Educación para la Paz, Latinpaz, se demostró que este fomenta la construcción de cultura de paz en las aulas, además, de disminuir y prevenir conductas violentas entre iguales. Latinpaz, parte al encuentro con la realidad que viven en general las escuelas de primaria, donde las manifestaciones de violencia hacen parte de la cotidianidad y donde se hace necesario utilizar herramientas para enseñar a los estudiantes que existen otras opciones diferentes a las de la violencia.

Este proyecto educativo favorece la adquisición de habilidades de los preadolescentes, brindando herramientas para fortalecer competencias sociales y emocionales que beneficiarán a los estudiantes, en aquellas conductas que les permiten seguridad y reconocimiento, toma de decisiones adecuadas, autocontrol emocional, valores como la empatía y asertividad y las distintas formas existentes para solucionar de forma pacífica los conflictos. Retomando lo planteado por Álvarez (2001), las intervenciones con programas educativos enfocados a la paz, deben iniciarse desde la etapa de preadolescencia, es importante fomentar la negociación y la aceptación de sus intereses propios y ajenos, que sean capaces de “reconocer los derechos de los demás, a guiar su conducta por los principios de la tolerancia y flexibilidad” (p. 45). Además el programa ofrece a los maestros herramientas para el fortalecimiento de la gestión de las emociones, el desarrollo de valores sociales y la adquisición de estrategias para el fomento de la solución pacífica de conflictos entre sus estudiantes.

Con el diseño del Programa Latinpaz, se logró que los preadolescentes fortalecieran sus habilidades socioemocionales, beneficiando a la comunidad educativa en general, al promover conductas que les aporten mayor seguridad y reconocimiento, toma de decisiones asertivas y solución pacífica de los conflictos. Los estudiantes, desarrollaron la capacidad de solucionar los conflictos de forma asertiva y pacífica, además de construir relaciones sociales armoniosas y tener la capacidad de afrontar las diversas situaciones que se presenten a lo largo de su vida.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

Una diferencia significativa entre la intervención en Santiago de Cali y Monterrey, es la distribución de los estudiantes por salas de clases. En Cali, se contó con un promedio de 37 estudiantes por aula, contrario a Monterrey con un promedio de 15 y hasta 27 por sala, mostrando una diferencia de 10 estudiantes menos por aula. Se observó similitud respecto al estrato socioeconómico de ambas poblaciones. Los estudiantes, son procedentes de familias de la clase trabajadora media baja en ambas ciudades.

Se destaca, una notable diferencia entre la infraestructura de las escuelas intervenidas en ambos municipios. Mientras las aulas en Monterrey están equipadas con aire acondicionado, equipos audiovisuales, computadores, impresoras y almacén de materiales educativos para el uso de los estudiantes; las escuelas de Cali, carecen de esta dotación. Otra diferencia observada a lo largo de esta expedición, entre las dos poblaciones, es el compromiso manifiesto por las familias en Monterrey respecto a la formación académica y presentación personal de los estudiantes a diferencia de lo percibido en Santiago de Cali.

Se destaca que tanto en Santiago de Cali, como en Monterrey se implementaron las mismas actividades e intensidad horaria en el programa Latinpaz. También, se tuvo la misma intencionalidad en fortalecer la gestión de las emociones, el desarrollo de valores sociales y la adquisición de herramientas para la solución pacífica de los conflictos en las aulas.

En términos generales, se comprueba que las intervenciones con el programa Latinpaz, realizadas en Santiago de Cali y Monterrey, impactaron las habilidades socioemocionales de los estudiantes de 3° y 4° de primaria (preadolescentes) de ambos contextos. Sin embargo, se debe considerar que este programa afecta a la población estudiantil y se presume que pudo haber tenido un mayor alcance si se hubiera vinculado a las familias en este proceso.

A partir de estas intervenciones, se identificó que, los preadolescentes lograron satisfactoriamente identificar sus emociones, las distintas

formas de gestionarlas y manifestarlas de forma asertiva. También se demostró, que, a partir de estas actividades, los preadolescentes desarrollaron mayor empatía hacia las emociones y sentimientos de sus compañeros, mejorando la forma de interacción con sus pares, al ser asertivos en sus conductas. Igualmente, aprendieron que existen otras formas de solucionar sus conflictos, diferente a la violencia.

El implementar el programa de Educación para la Paz, Latinpaz, fomentó el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como el autocontrol emocional, valores sociales como la empatía, asertividad y le aportó a las y los estudiantes herramientas para la solución de conflictos.

La intervención con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz, arrojó un impacto significativo en la manifestación de las conductas violentas de los preadolescentes en las aulas en Santiago de Cali y Monterrey, evidenciado desde la perspectiva cuantitativa en la medición con el cuestionario, donde se observó un impacto del 42% de los ítems que medían las situaciones de violencia en las aulas, posterior a la intervención. Este mismo fenómeno se notó en los ítems que medían las acciones realizadas de violencia en las aulas, el cual fue impactado en un 50%, según medición posterior a la implementación con el programa Latinpaz en Santiago de Cali y Monterrey.

En este mismo sentido, en cuanto al autocontrol emocional y con la información recolectada a partir de los grupos focales, se notó coherencia entre los expertos, referente a la categoría “identificación emocional”. Los especialistas coinciden en que es clave que los estudiantes conozcan los nombres de las emociones y sus gamas, además de saber diferenciarlas entre sí, estos elementos fueron identificados de forma vivencial en los diálogos de los estudiantes durante los grupos focales.

El autoconocimiento les permite a los preadolescentes comprender y manejar sus emociones, elementos que se evidenciaron en las actividades desarrolladas en la unidad de aprendizaje 1, denominada

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

“Bailando con las emociones”, actividades que hacen parte del programa de Educación para la Paz, Latinpaz. Los estudiantes de los grupos de 3° y 4° de primaria de una escuela en Santiago de Cali y de tres en Monterrey, participaron activamente, identificando cada emoción y seleccionaron una con la cual se sintieran identificados en ese momento.

A raíz de estas actividades y de acuerdo a la categoría de análisis de identificación emocional, se logró que los estudiantes identificaran las emociones primarias correspondientes a alegría, enfado, tristeza, sorpresa, vergüenza y miedo; de igual manera, narraron las situaciones que originan estas emociones al interior del aula. Lo anterior, coincide con el planteamiento de Bisquerra (2014) referente a la importancia de tomar conciencia de las propias emociones.

Llamó la atención que tanto los estudiantes de Santiago de Cali, como los de Monterrey, coincidieron en seleccionar la alegría como emoción principal para ambos escenarios, y como segunda, en orden de importancia, el miedo. Al ahondar un poco más en la causa de la emoción “miedo”, se encontró que ambos casos armonizan en que se debe a la influencia de películas y juegos virtuales de terror que los estudiantes visualizan y a través de los que interactúan de manera lúdica; sin supervisión de los adultos y a veces –específicamente en Santiago de Cali–, en ausencia del personal docente.

De acuerdo a la categoría de análisis de manifestación emocional, los estudiantes de Santiago de Cali y Monterrey, expresaron qué situaciones les originan la emoción de alegría: “jugar con mis amigos”, “cuando la profesora me felicitó”, “ganar un examen” y “que me hagan una fiesta en el salón”. Por otra parte, las situaciones que les genera la emoción del miedo están relacionadas con: “que me manden notas malas”, “ver películas de terror como Chucky y Anabelle”, “los videos feos”, “que salgan animales como cucarachas, arañas y ratas”.

Otro elemento evidenciado durante las entrevistas, referente a la categoría manifestación emocional, es la importancia de fomentar una

sinergia entre maestros y familias, permitiendo que los preadolescentes expresen sus emociones, generando un ambiente de confianza y de escucha activa hacia ellos.

Ser sus guías, es un rol importante que deben desempeñar los maestros y que coincide con lo planteado por Cabello, Ruiz y Fernández (2010), al destacar que los maestros, como modelo a imitar, deben tener la formación adecuada para identificar, comprender y regular las emociones de los estudiantes. En este mismo sentido, las familias, tienen la obligación de brindar a los preadolescentes, estrategias para manifestar estos sentimientos sin causarse daño a ellos mismos o a los demás.

Lo anterior, discrepa con los resultados cuantitativos referentes al ítem IE1, donde se cuestiona a los estudiantes si “cuando se sienten tristes suelen compartirlo con alguien”, a lo que ellos responden con una negación. Sin embargo, y a pesar de no tener un cambio estadísticamente significativo para este ítem, durante la intervención con el programa Latinpaz, se evidenció que los estudiantes fueron participativos y expresaron con fluidez sus emociones a sus compañeros.

Frente a la categoría de manejo emocional, además, los expertos coinciden en la relevancia de que los maestros enseñen estrategias encaminadas a cumplir este fin; simultáneamente deben informar a los padres de familia sobre las actividades que se están desarrollando para lograr este propósito, con la finalidad de que en casa reafirmen y practiquen estas estrategias. Tarea importante que debe conocer la familia, pues según lo manifestado por los estudiantes durante la observación, en casa no es adecuado expresar ciertas emociones como la ira y la tristeza, pues al parecer estas manifestaciones tendrían alguna consecuencia.

En cuanto a los grupos focales en Santiago de Cali y Monterrey, posterior a la intervención con el programa Latinpaz, se identificó una concordancia moderada respecto al impacto evidenciado en el cuestionario. En ambas técnicas se identificó que los estudiantes

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

consideran importante tener amigos, pues, el ítem IE3 del cuestionario, referente a esta afirmación, logró un impacto significativo en la prueba estadística de Mann Whitney. También se identificó un notable cambio en el ítem IE4, que aborda el manejo de sus emociones: “cuando tengo miedo procuro pensar en cosas agradables”.

Asimismo, en los grupos focales y durante la participación de los estudiantes en las actividades desarrolladas en la intervención con el programa educativo de Latinpaz, los alumnos manifestaron la importancia de las emociones en su vida, además de las distintas técnicas que utilizan para expresar sus emociones al interior del aula. Algunas de las técnicas que describieron, por ejemplo, fueron “respirar profundo”, “contar hasta 10 de atrás hacia adelante” y “correr en el patio” para desenfocar la emoción.

Los expertos entrevistados, coinciden con lo evidenciado en los grupos focales, pues, trabajar el autocontrol de las emociones en el aula es fundamental, pero limitado, porque, además, se debe capacitar a toda la comunidad educativa en este tema, para generar sinergia y consolidar entre todos los modelos educativos a seguir.

En este contexto tanto en Colombia como en México, los resultados indicaron que se deben rediseñar los planes de curso de las escuelas públicas y con ello darle espacio al desarrollo psicoemocional de los estudiantes, un área importante que se ha sustraído del sistema educativo de ambos países y que debe retomarse para responder a las necesidades actuales de los preadolescentes.

Lo anterior es congruente con lo planteado por Bisquerra (2012), quien destaca que una persona competente emocionalmente estará en la capacidad de tomar mejores decisiones y no caer ante situaciones que la pongan en riesgo como los actos delictivos y las adicciones.

Según todo lo anterior, las técnicas de recolección de datos, aplicadas para la investigación, evidencian que para ambos casos, Santiago de Cali y Monterrey, se logró el aprendizaje de los conocimientos

adquiridos a través de la intervención mediante el programa Latinpaz, dejando en claro que esta modalidad de proyectos de Educación para la Paz sí logra efectivamente fortalecer el autocontrol de las emociones en los estudiantes participantes.

En cuanto a la variable 2. Empatía y asertividad y de acuerdo a los datos aportados por las entrevistas a expertos, los especialistas coinciden en destacar la importancia de fortalecer los valores sociales en el aula, afirmando incluso que este punto es un propósito fundamental que la educación primaria debe perseguir tanto en Colombia como en México. Los expertos concuerdan en reiterar la importancia de un trabajo colaborativo entre escuela-hogar, partiendo de que la familia es el primer agente socializador del individuo y responsable de forjar las primeras bases sólidas en la construcción de valores durante la infancia. Sin embargo, debido a determinadas circunstancias y dinámicas sociales, algunos estudiantes carecen de la presencia de sus padres y son otros elementos específicamente la televisión, juegos virtuales y otras aplicaciones, los que han llegado a compensar ese vacío.

Lo anterior coincide con los hallazgos identificados durante la intervención con el programa Latinpaz, realizada en el marco del desarrollo de la Unidad de Aprendizaje 2: Carnaval de Valores, espacio que permitió que los estudiantes de 3° y 4° de primaria de Santiago de Cali y Monterrey expresaran con total libertad las actividades que realizan en sus casas, destacando que gran parte de su tiempo libre lo invierten en el uso de algunos elementos electrónicos sin supervisión de un adulto, además de su interés por explorar juegos y videos con contenido violento y terrorífico que, en algunas ocasiones, sus mismos compañeros les recomiendan.

En estos casos, es la escuela quien debe suplir y complementar dichas deficiencias familiares, promoviendo la formación de valores sociales en los estudiantes, convirtiendo a los maestros en el ejemplo a seguir de sus alumnos. Justo aquí radica la importancia de que los docentes tengan una formación adecuada para cumplir exitosamente este rol tan importante que la sociedad les encomienda.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

Cabe señalar que es de gran relevancia ocuparse de forma transversal en la escuela en el reforzamiento de habilidades sociales como la empatía y asertividad, garantizando una educación integral no solo en contenidos curriculares, sino también en herramientas que les servirán a los preadolescentes a lo largo de toda su vida.

Con respecto a los datos aportados por los grupos focales realizados con los estudiantes de Santiago de Cali y Monterrey, se destaca una tendencia hacia el diálogo activo. Esta categoría de análisis se vio reflejada en la participación de los estudiantes, quienes socializan cada uno de los valores que les fueron entregados por la maestra, haciendo énfasis en la empatía, el valor de la paz, tolerancia, justicia y respeto.

Asimismo, en los grupos focales, los estudiantes evidenciaron la habilidad de la empatía y asertividad, al identificar el personaje principal del cuento Nadie quiere jugar conmigo, actividad que sirvió para evaluar cómo actuaban frente a alguien que necesitara su ayuda y cómo podrían ponerse en su lugar. Se identificó positivamente el fortalecimiento de las habilidades de empatía y asertividad en el aula. Esta concordancia también fue evidenciada en los resultados cuantitativos aportados por el cuestionario, que al igual que los grupos focales, dejó manifiesto el interés de los estudiantes por lograr aportar ideas para que el Castor, personaje principal del cuento, encontrará la manera de hacer amigos y de esta forma sentirse menos triste y solo.

Hubo concordancia en la categoría “aceptación de las diferencias de los demás”, que está relacionada con el ítem del cuestionario referente VC.6 “respeto que mis compañeros piensen distinto a mí”, planteamiento con un impacto significativo estadísticamente y situación que fue corroborada durante la participación de los estudiantes en los grupos focales, referente al uso de la palabra y la aceptación respetuosa de las opiniones de sus compañeros.

Para la categoría de análisis referente a la comprensión del estado emocional del otro, coincide con resultados revelados a través del cuestionario, donde se evidenció que los preadolescentes logran ponerse en el lugar del otro, comprendiendo y aceptando sus emociones.

En este mismo sentido, se identificó en los estudiantes mediante la prueba de Mann Whitney y en ambos casos (Santiago de Cali y Monterrey) un impacto de 83.3 por ciento de los ítems que medían esta variable en el cuestionario posterior a la implementación con el programa de Latinpaz , reafirmando los resultados obtenidos en los grupos focales, donde cada uno de los participantes describió las posibles formas de ayudar al personaje principal, siendo tangible la manifestación de las habilidades de empatía y asertividad en sus narraciones; además, comprendieron la importancia de ponerse en el lugar del otro, respetar y aceptar los sentimientos de los demás y la importancia de ayudar a sus semejantes.

En sus narraciones, los alumnos evidenciaron su empatía por las situaciones que le ocurren a sus compañeros: describieron qué circunstancias les afectan, como por ejemplo cuando algún amigo saca malas notas o es sancionado por mal comportamiento. También destacaron la importancia de ser cuidadosos con el lenguaje, decir siempre la verdad y si están en desacuerdo con los planteamientos de sus compañeros, siempre respetarlos así sean contrarios a los nuestros.

Desde el enfoque cuantitativo, se identificó un impacto significativo estadísticamente no solo en los estudiantes que participaron como grupo experimental, sino también de forma colateral logró impactar a los alumnos del grupo de control, quienes a pesar de no haber sido intervenidos, se presume que fueron influenciados por compañeros de otros salones, quienes sí participaron en las actividades y les narraron sus experiencias, logrando afectar en las respuestas manifestadas por el grupo de control en la segunda medición del cuestionario.

En términos generales, tanto en el caso de Santiago de Cali como en el de Monterrey, desde ambos análisis cualitativo y cuantitativo se logró comprobar que el programa de Educación para la Paz, Latinpaz es efectivo en el desarrollo de habilidades socioemocionales como empatía y asertividad en la etapa de la preadolescencia, fase decisiva para la consolidación de bases sólidas de valores y normas de conducta socialmente adecuadas que no solo se construyen en la escuela, sino

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

que se fundamentan principalmente desde la familia, primer escenario de socialización de las niñas y los niños. Ambas instituciones tienen el papel principal de brindar a los preadolescentes las herramientas necesarias para desarrollar y fortalecer las competencias sociales y emocionales, permitiéndoles llegar a la etapa de la adolescencia con las suficientes habilidades para construir relaciones armoniosas y saludables, además de fomentar una comunicación asertiva con las personas de su entorno.

Estas habilidades socioemocionales no solo les permitirán a los estudiantes desarrollar empatía y ser asertivos en sus conductas cotidianas, sino, además, construir relaciones sociales de forma saludable, pues el aceptar las diferencias de los demás, conlleva a ser ciudadanos con un mayor sentido de responsabilidad y compromiso social. Esto es congruente con lo planteado por Richaud y Mesurado (2016), quienes en su estudio demostraron que tanto la empatía como las emociones positivas previenen la generación de conductas prosociales agresivas en los niños. Por ello, la importancia de fomentar la empatía y asertividad al interior de las aulas.

En cuanto a los resultados que validan el impacto para la Variable 3: Solución pacífica de conflictos, se encontró que existe una concordancia significativa entre los datos aportados por las entrevistas y lo identificado en los grupos focales. Ambas fuentes de recolección de datos coinciden con la importancia de solucionar los conflictos de forma no violenta.

Estas apreciaciones, suministradas por los expertos entrevistados, complementan la información comprobada durante la intervención con el programa de Latinpaz, las cuales claramente indicaron la necesidad de capacitar no solo a los estudiantes, sino a la comunidad educativa en general, maestros y padres de familia, para que conozcan más a fondo los conflictos desde su identificación, hasta el enfoque positivo de los mismos. Esta concordancia, también se hace presente en los resultados obtenidos por el cuestionario, donde sobresale la categoría “análisis de la percepción positiva del conflicto”, específicamente en los ítems EC1,

EC5 y EC6, pues invita a ver el conflicto como un proceso natural, inherente a las relaciones humanas, ubicándolo como un motor de cambio y una oportunidad. Estos ítems fueron medidos y arrojaron un impacto estadísticamente significativo, posterior a la intervención con el programa Latinpaz en ambos países.

De esta forma, se refuerza la segunda categoría de análisis: “transformación del conflicto”, identificada en los grupos focales, pues los estudiantes, evidenciaron conceptos básicos referentes al conflicto, destacando la importancia de saber identificar su existencia, transformación y las posibles formas para gestionarlo de forma adecuada. Estos elementos también son tomados en cuenta por los expertos, quienes acentúan la importancia de escuchar activamente a los preadolescentes, con el interés de que, a partir de la reflexión, interioricen el proceso de solución de conflictos, evitando que solo respondan de una forma políticamente acertada.

En concordancia con el cuestionario, esta categoría de transformación de conflictos se midió a partir de los ítems EC2 y EC4, identificándose un impacto estadísticamente significativo en la prueba de Mann de Whitney para ambos ítems, posterior a la implementación con el programa Latinpaz, comprobando de manera afirmativa el impacto generado en los estudiantes a partir de estas intervenciones.

En cuanto a la tercera categoría de análisis: “regulación de conflictos”, los expertos consideran que el maestro debe apropiarse de algunas herramientas como la mediación, escucha activa, tomarse una pausa para reflexionar sobre lo que ocurre y practicar valores como la solidaridad y colaboración para fomentar en sus estudiantes la habilidad de solucionar conflictos de forma adecuada en el aula. Esto coincide con los hallazgos obtenidos en los grupos focales, donde se identificaron en los estudiantes las distintas estrategias aprendidas para solucionar sus conflictos: “Aprendimos a dialogar para solucionar los conflictos. Si uno está peleando con el amigo, debemos volverle hablar, conversar sobre lo ocurrido... le digo que me disculpe y luego todos somos amigos”.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

Lo anterior guarda coherencia con lo planteado por Puig (1997), quien destaca la importancia de fomentar en los estudiantes la resolución de conflictos, al evitar la aparición de respuestas erróneas que se generan por el cúmulo de emociones manifiestas durante los conflictos. Por ello, el trabajar las habilidades emocionales les permite aprender a controlar sus emociones, lo que trae como consecuencia el desarrollo de la destreza para transformar los conflictos.

Este impacto positivo, también se vio reflejado en los ítems EC2 y EC4 del cuestionario, donde se identificó, a partir de la prueba Mann de Whitney, un impacto estadísticamente significativo en las respuestas dadas por los estudiantes posterior a la intervención con el programa Latinpaz. También se observó un consenso entre todos los profesionales, al reafirmar la importancia de fortalecer en el aula la solución de los conflictos por una vía diferente a la violencia, otorgándoles a los estudiantes herramientas que les permitan tener otras opciones al momento de estar ante una situación conflictiva. Lo anterior, de igual modo, es consecuencia de la intervención con el programa Latinpaz en Santiago de Cali y Monterrey, donde se identificó que a partir de las actividades desarrolladas con el cuento Nadie quiere jugar conmigo, los estudiantes demostraron el fortalecimiento de sus habilidades para identificar el conflicto del personaje principal y plantear ideas de cómo resolverlo de forma acertada y pacífica.

Esto mismo demostraron los grupos focales realizados en Santiago de Cali y Monterrey, ya que los estudiantes reafirmaron los conocimientos adquiridos en cuanto a las diversas formas de solucionar pacíficamente los conflictos: destacaron cómo los resuelven desde el diálogo, el consenso y la ayuda de un adulto, en caso de ser necesario.

Los estudiantes participaron activamente en las actividades del programa de Educación Latinpaz, específicamente en aquellas referentes a la Unidad de Aprendizaje 3: El Cofre Mágico del Conflicto, donde, a partir de la narración del cuento Nadie quiere jugar conmigo, identificaron el conflicto que tenía el Castor, además de dar ideas para ayudarlo a solucionarlo, como, por ejemplo, “el Castor debe hacer las

fiestas en sitios adecuados [...] los gatos no pueden nadar [...] los osos no caben en su casa de castor [...] las fiestas debe hacerlas al aire libre, para que todos puedan llegar”.

Otra de las actividades realizadas durante la intervención y que permitió identificar el fortalecimiento de la habilidad para solucionar conflictos, fue la denominada “Dilema”, que consistió en narrar a los estudiantes de cuarto grado una historia referente a “un grupo de estudiantes que se quedaron en el salón jugando con una pelota y rompieron un vidrio; el profesor se entera y comienza a indagar quién lo rompió. Como no aparecen los responsables, entonces los amenaza con un castigo colectivo, que priva al grupo del recreo durante toda una semana”.

A partir de esta historia, se cuestiona a los estudiantes: ¿Debe una persona decir la verdad, cuando sabe que será castigado? ¿Creen que el profesor, al castigar a toda la clase, ha hecho lo correcto? ¿Está bien que sea el docente quien tome una medida cuando no se cumplan las normas? A estos interrogantes, los estudiantes respondieron que “el responsable debe confesar la verdad”; “debe pagar el vidrio”; “es injusto que el maestro castigue a todo el grupo, porque no todos participaron” y que “está bien, que el maestro tome una medida cuando no se cumplan las normas, porque tiene la autoridad”. Todo lo anterior, asimismo, revela sincronía entre lo manifestado por los estudiantes en los grupos focales, como se evidenció en el párrafo anterior. En ambas técnicas, los resultados denotan la capacidad de los preadolescentes por identificar el conflicto y plantear posibles soluciones.

Por su parte, los datos aportados mediante la técnica del cuestionario concuerdan con los grupos focales mencionados anteriormente, pues en la prueba no paramétrica de Wilcoxon, a partir de los resultados obtenidos a través del cuestionario, en ambos casos, Santiago de Cali y Monterrey, se evidencia un impacto significativo del 100% de todos los ítems evaluados en la medición posterior a la intervención con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz. Estos resultados coinciden con los identificados en los grupos focales, donde los

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

estudiantes expresaron qué es un conflicto y cómo lo pueden resolver de forma no violenta.

Una situación similar se presentó con los resultados de la prueba de U Mann Whitney, procedimiento estadístico que sirvió para contrastar cada una de las mediciones del cuestionario Antes y Después; en ambos casos, Santiago de Cali y Monterrey, se evidenció un impacto significativo de 83.3% de los ítems que evaluaba esta variable y que hace referencia a la habilidad de los preadolescentes al solucionar los conflictos.

En términos generales, y según los resultados para Santiago de Cali y Monterrey, se demostró un mayor impacto en la solución pacífica de conflictos con la técnica del cuestionario, resultados que coinciden con los obtenidos mediante otras técnicas utilizadas para ambos países, demostrando que efectivamente la intervención en el aula, con Latinpaz, logró influenciar significativamente en la construcción de paz de los estudiantes participantes.

CONCLUSIONES

Países como Colombia y México se han interesado por crear y promover normas, además de implementar algunos programas educativos enfocados a la apropiación de elementos de la Educación para la Paz. No obstante, y dada la coyuntura existente en Colombia, los acuerdos de paz que se han firmado entre el Estado y el grupo insurgente (FARC), han contribuido a que la escuela, como institución formadora, ejerza un rol trascendental en el proceso y exista un mayor número de programas y propuestas educativas encaminadas al fortalecimiento y construcción de una cultura de paz en las aulas.

A pesar de la implementación de estos programas de Educación para la Paz, en ambos países, y con base a los resultados obtenidos por las técnicas de recolección de datos, se evidencia la ausencia de un desarrollo sistemático de habilidades socioemocionales dentro del marco de las competencias académicas en las escuelas oficiales de Santiago de Cali y Monterrey, que dejan al descubierto la falta de congruencia que se vive en materia de educación y socialización de niñas, niños y jóvenes.

Adicionalmente, las dinámicas y conflictos sociales en países como Colombia y México, dejan al descubierto que no es suficiente atender exclusivamente las capacidades cognitivas lingüísticas y lógicas en la educación formal, o diseñar programas educativos aislados que intentan desarrollar capacidades para convivir pacíficamente en sociedad. Más que eso, es necesario implementar la utilización de herramientas dispuestas en los Métodos Alternos de Solución de Conflictos, como la mediación escolar, que les permita vivir en comunidad, construir relaciones armoniosas y afrontar de una manera asertiva las controversias propias de su cotidianidad.

Es cierto que la etapa de la preadolescencia trae consigo distintos cambios biológicos y sociales que los jóvenes deben afrontar durante esta transición de la niñez a la adolescencia; de ahí que las habilidades

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

socioemocionales en su conjunto constituyen herramientas esenciales. Debido a ello, desarrollar capacidades como el autocontrol de las emociones, permite que los preadolescentes identifiquen y comprendan los estados de ánimo propios o ajenos, además de manifestar de forma asertiva sus emociones; esto trae como consecuencia la formación de futuros adolescentes competentes emocionalmente, que tomarán mejores decisiones frente a situaciones de riesgo.

Así, los altos índices de conductas violentas al interior de las aulas, el fracaso escolar, el abandono de los estudios y el incursionar en situaciones de riesgo, entre otros, son provocados por la ausencia de habilidades como el autocontrol emocional, empatía, asertividad y la solución pacífica de conflictos en los preadolescentes, vacíos que no están siendo atendidos por la educación formal.

Precisamente, habilidades como la empatía y asertividad, en la preadolescencia, son las que permiten a los jóvenes desarrollar un nivel de conciencia, aceptando las diferencias y sentimientos de los demás, así sean contrarios a los propios, logrando tener mayor seguridad al expresar sus inconformidades o defender sus derechos, conduciendo a la construcción de relaciones sociales armoniosas que llevarán al mejoramiento de la convivencia escolar.

La solución pacífica de conflictos también forma parte de las habilidades que se deben fortalecer en la etapa de la preadolescencia, fase importante para el desarrollo de capacidades que les permitan empoderarse de herramientas como el diálogo activo, la reflexión y mediación, entre otras, y mediante las cuales puedan solucionar sus conflictos de una forma no violenta.

En este orden de ideas, Latinpaz, a diferencia de otros programas de educación implementados en Colombia y México, ofrece integralmente el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales ya expuestas, generando un mayor impacto en los preadolescentes intervenidos con el programa. Latinpaz surge como respuesta a la ausencia de un programa de Educación para la Paz que brinde a los preadolescentes

herramientas esenciales para su desarrollo socioemocional. Se ha diseñado a partir de los aportes de expertos en el tema, quienes consideraron la necesidad de generar un proyecto que, en conjunto, fortalezca las competencias emocionales y sociales y brinde herramientas para la solución de conflictos; estas habilidades son de gran importancia para el sano desarrollo de los jóvenes, logrando así ofrecer a la sociedad adolescentes con mayor conciencia de sus emociones, empáticos, asertivos y con las suficientes herramientas para solucionar sus conflictos de forma no violenta.

Los resultados, revelados por las técnicas cualitativas, confirman que existe un cambio significativo posterior a la intervención con Latinpaz. Se logró identificar el fortalecimiento en los estudiantes en la competencia emocional, manifestada en la narración que ellos hacían referente a sus propias emociones, identificación de empatía ante situaciones adversas y cambios en la percepción de los conflictos, como resultado del impacto del programa en los estudiantes intervenidos.

Por otra parte, de acuerdo con los resultados obtenidos mediante las pruebas cuantitativas, se validó un cambio estadísticamente significativo en los ítems del cuestionario que median el impacto del programa en dos momentos, previo y posterior a la intervención, revelando en la prueba de Mann Whitney, un impacto del 42% en las situaciones vividas (SV) de violencia al interior de las aulas posterior a la intervención con Latinpaz. Este mismo fenómeno se identificó en las acciones realizadas de violencia (AR), se observó un impacto del 50% posterior a la implementación del programa tanto en Santiago de Cali como en Monterrey.

Estadísticamente, también se evidenció un impacto del 33% para la Variable 1: Autocontrol de las emociones; para la Variable 2: Empatía, asertividad, y la Variable 3: Solución de conflictos, el impacto fue del 83% para ambos casos (Santiago de Cali y Monterrey).

Con base a todo lo anterior, se acepta la hipótesis planteada para la investigación, pues a partir de Latinpaz, se logró influenciar el

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

fortalecimiento de habilidades socioemocionales como el autocontrol y de las emociones, empatía, asertividad y solución pacífica de conflictos no solo en los grupos experimentales, sino que también se incidió de forma indirecta en algunos grupos de control.

RECOMENDACIONES

No obstante, a pesar de comprobar la hipótesis antes mencionada, se proponen las siguientes recomendaciones para futuras expediciones educativas.

Ajustar los currículos de la educación primaria para ambos países, Colombia y México, donde se retomen las competencias sociales y emocionales de forma transversal para todos los niveles del sistema educativo, con el fin de brindar a todo el estudiantado las herramientas necesarias que faciliten la construcción de relaciones sociales asertivas y mayor control emocional, además de contar con las destrezas adecuadas para transformar, regular y solucionar las controversias de forma pacífica.

Las escuelas del sector oficial en Santiago de Cali y Monterrey, deben capacitar a los maestros en temas referentes a la inteligencia emocional, valores sociales y estrategias para la solución de conflictos. Esto ayudará a que se apropien de herramientas esenciales como la escucha activa, el diálogo, la mediación y disciplina positiva, entre otras, logrando, como consecuencia, mayor competencia al momento de transformar y regular las conductas inadecuadas de sus estudiantes. Estas capacitaciones se deben extender hasta las familias, quienes requieren conocer los contenidos abordados en el aula y así continuar el proceso de fortalecimiento de estos aprendizajes en casa, logrando congruencia entre lo que se enseña en la escuela y lo practicado en el hogar.

Las familias deben retomar su papel como primeros agentes socializadores del niño, ofreciendo bases sólidas en valores y

competencias que se fortalecerán en la escuela. Por tanto, deben controlar y supervisar el uso de las nuevas tecnologías de comunicación a las cuales tienen acceso sus hijos.

También se propone lograr una sinergia entre las familias y la escuela, pues ambas instituciones tienen el papel principal de brindar a los preadolescentes las herramientas necesarias para fortalecer las competencias sociales y emocionales, permitiéndoles llegar a la adolescencia con las suficientes habilidades para construir relaciones armoniosas y saludables, además de fomentar una comunicación asertiva con las personas de su entorno.

Tanto en Colombia como en México, se debe continuar con el diseño e implementación de este tipo de programas educativos, encaminados a fomentar una educación que fortalezca en conjunto habilidades socioemocionales en los estudiantes y permita la construcción de una sana convivencia escolar. De modo que, el programa Latinpaz debe ser replicado en otras escuelas en ambos países, con una mayor intensidad en las actividades referentes a la competencia emocional; además, debe vincular a toda la comunidad educativa para lograr mayor impacto del alcanzado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie38a03.pdf>
- Abramovay, M. (Coord.). (2006). *Cotidiano das escolas entre violencias*. Brasilia: UNESCO.
- Abrego Franco, M. (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. *Espacios Públicos*, 13 (27), 149-164.
- Álvarez García y Otros (2007). *Aprender a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: Cepe.
- Álvarez M., & Rodríguez M. L. (2006). El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 13-38.
- Álvarez, M. (Coord.) & Al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Arce, A., (2016). *Discursos de los y las adolescentes escolares: la naturalización de la violencia presente en la vida cotidiana de una institución educativa* (tesis inédita de doctorado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Arce Cabrera, A.M. y Palacios, C.K. (2020). La Educación Emocional como factor de prevención del acoso escolar. En: Arce Cabrera, a. M. y Rojas Monedero, R. (Eds. Científicas). *Tejiendo Paz desde las Aulas*. (pp. 57-77). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Arias, C. y. (2012). *Implicaciones de la justicia, los derechos y la normatividad en la convivencia escolar*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- Arellano (2012). *Efectos de un Programa de Intervención Psicoeducativa para la Optimización de las Habilidades Sociales de Alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Arriaga- Ramírez, P. E. (2006). Análisis conceptual del aprendizaje observacional y la imitación. Recuperado el 26 de mayo de 2019, *Revista Latinoamérica de Psicología* 38 (1):87-102: <http://www.scielo.org.co/pdf/rllps/v38n1a06.pdf>
- Armayones, M. (2014). *Técnicas de apoyo psicológico y social en situaciones de crisis*. Vigo: Ideas propias.
- Ashen, B. y Poser, B. (1979). *Modificación de Conducta en la infancia*. (4 vols.). Barcelona: Fontanella, 1979. V.1: Problemas menores de la conducta infantil; V.2: Trastornos emocionales; V.3: Autismo, esquizofrenia y retraso mental.; V.4: Formación de terapeutas de conducta.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: “bullying”. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 57-90.
- Avilés, J., Torres, N., Vian, Ma.V. (2008). Equipos de Ayuda, Maltrato entre Iguales y Convivencia Escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. [en línea]. 6 (16) 3 863-886. Recuperado de: http://www.investigacion_psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espagnol/Art_16_289.pdf
- Avilés, J. M^a. (1999). CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Valladolid: Autor.
- Bados, A., & García- Grau, E. (2011). *Técnicas operantes*. Recuperado el 05 de mayo de 2019, de Universidad de Barcelona:<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18402/1/T%C3%A9cnicas%20operantes%202011.pdf>

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

- Bandura, A. y Walters, R. (1982). *Social learning and personality development*. Madrid: Alianza.
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Bello Correas, C. (2015). La inteligencia emocional y el bullying. *Digital Extremadura*. Recuperado el 20 de febrero de 2019 <http://digitalextremadura.com/not/63204/la-inteligencia-emocional-y-el-bullying-acoso-escolar/>
- Bickmore, K. (1997). *Teaching conflict and conflict resolution in schools: (extra-) curricular considerations*. Paper presented at Connections'97. International Social Studies Conference. Sydney: Australia.
- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En L. López, *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 223-250). Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2012). ¿Cómo educar las emociones? “La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia”. Esplungues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra Alzina, Rafael, & Pérez Escoda, Núria (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(), undefined-undefined. [fecha de Consulta 10 de septiembre de 2019]. ISSN: 1139-613X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70601005>
- Bisquerra, A. R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.

- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. (1ª Reimpresión). (2da. ed.) Barcelona, España: Editorial CISS Praxis.
- Bringiotti, M. I., Paggi, P., Molina, M. L., Viar, J. P. M., & Rottemberg, R. (2015). *Violencias en la escuela /: Nuevos problemas, diferentes intervenciones* (1ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Boyatzis, R.E. (2005). Developing leadership through emotional intelligence. En C.L. Cooper y G.A. Stamatios (Eds.), *Research companion to organizational health psychology*. (pp.656-669). Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Rodríguez-Burgos, K. (2012). Investigación cuantitativa: Diseño, Técnicas, Muestreo y análisis Cuantitativo. En K. A. Sáenz López, F. J. Gorjón Gómez, M. Gonzalo Quiroga, & C. M. Díaz Barrado, *Metodología para investigaciones de alto impacto en las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Madrid, España.
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 16. Disponible en: www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRERA_1.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, L. p. (09 de 04 de 2012). Recuperado el 25 de 08 de 2018, de Diario Oficial de la Federación:<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Campos, R. A. (2016). La Educación para la Paz: retos de las universidades en el posconflicto armado. En *Cuadernos de Seminario 5: Educación para la Paz* (pp. 13-26). Bogotá: Universidad de la Salle.
- Carillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. Granada: Universidad de Granada.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo.
- Cabello T. & Vásquez R. (2018). *Cultura y educación para la paz “Una perspectiva transversal”*. Ciudad de México: Tirant to Blanch.
- Cabello P, Carmona S & Gorjón F. (2016). *Cultura de Paz*. Ciudad de México, Azcapotzalco: Patria.
- Cabello, R., Ruíz, D., Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13(1). Recuperado de:
http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Caruso DR, Mayer JD. A (1998). *Measure of emotional empathy for adolescents and adults*. Unpublished Manuscript. [Last accessed on 2018 Oct 22]. Available from: <http://www.indianjpsychiatry.org/article.asp?issn=0019-5545;year=2011;volume=53;issue=2;spage=140;epage=144;aulast=Faye>
- Carpizo, J. (1999) Los medios de comunicación masiva y el Estado de derecho, la democracia, la política y la ética, en *Boletín Mexicano de Derecho Compartido*. Nueva serie, Año XXXII, No. 96, septiembre-diciembre. Antología Teoría y Métodos de Comunicación Educativa I.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo.

- Castanyer, O. (2014). *Asertividad*. (2da. Ed.). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Casas J, Repullo J. R y Pereira J. (2001). Medidas de calidad de vida relacionada con la salud. Conceptos básicos, construcción y adaptación cultural. *Med Clinic* (Barc); 116:789-796.
- Combs, M. L. y Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. En B. B. Lahey y A. E. Kazdin (edis). *Advances in clinical child psychology* (vol. 1). Nueva York. Plenum Press.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2005). Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, 9 de diciembre de 2005.
- Constitución Política de Colombia (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Conde, Silvia. (2011). *Entre la ternura y el espanto. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Ediciones Cal y Arena.
- CDN. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Fondo Internacional de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Colvin, G., Tobin, K., Beard, S., Hagan & Sprague, J. (1998) "The School Bully: Assessing the Problem, Developing Interventions, and Future Research Directions". *Journal of Behavioral Education*, 8, 293-319.
- Corte Constitucional. Sentencia T-905 de 2011. Magistrado ponente: Jorge Iván Palacio.
- Clavero, I. (2007). *Sobre una cultura de la Paz: Talleres de formación en interculturalidad y mediación comunitaria*. Recuperado de: http://www.observatori.org/paula/colabora/consulta_experiencia.php?lng=cas&arxiu=ar_xiucas_5.xml&id=5.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

- Choque-Larrauri, R. C.-C. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica. *Revista de Salud Pública* [en línea] 2009, 11 (abril-2019): [Fecha de consulta: 13 de junio de 2019].
- Chaux, E. (2008). *Aulas en Paz*. Bogotá, Colombia: Interamericana de Educación para la Democracia RIED.
- Chaux, E., Arboleda, J., Jiménez, M., Kanayet, F. R., & Velásquez. (2006). *Competencias Ciudadanas para la convivencia y la prevención de la violencia, Informe nacional Técnico*. Bogotá: Colciencias.
- Congreso de la República de Colombia. Ley No 115., Santa Fe de Bogotá, Colombia. 8 de febrero de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf
- Congreso de la República de Colombia. Ley N° 1620. Santa Fe de Bogotá, Colombia. 16 de marzo de 2013. “Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Corte Constitucional de Colombia. Ley 1098 de 2006. Santa Fe de Bogotá. 08 de noviembre de 2006. “Por la cual se expide el código de infancia y adolescencia “. Recuperado el 16 de octubre de 2018 de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/CODIGO%20DE%20LA%20INFANCIA%20Y%20LA%20ADOLESCENCIA.php>
- Daneshs, H. e. (2012). *Manual curricular de Educación para la Paz: Una guía conceptual y práctica*. Monterrey, México: Montiel y Soriano.

- Danesh, H. (2006). Towards an integrative Theory of Peace Education (Vol. 1). *Journal of Peace Education*.
- Davidson, R. J. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Defensor del Pueblo. (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional para la educación en el siglo XXI*, UNESCO.
- De Lièvre, B., Temperman G., Cambier, J., Decamps, S., Depover, Ch. (2009). *Analyse de l'influence des styles d'apprentissage sur les interactions dans les forums collaboratifs*. Recuperado de w3.u-grenoble3.fr/.../epal2009-delievre-et-al.pdf
- Drewery, W. (2004). Conferencing in schools: punishment, restorative justice, and the productive importance of the process of conversation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14, 332-344.
- Doll, B., M. Lyon (1998). Risk and resilience: Implications of the delivery of educational and mental health services in the schools. *School Psychology Review* 27 (3): 348-363.
- Dueñas Buey, M L., Senra Varela, M. (2009). "Habilidades sociales y acoso escolar: Un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* [en línea] 2009, 20 (enero-abril): [Fecha de consulta: 19 de junio de 2019] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230781005>> ISSN 1139-7853.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

- Dueñas, M. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. Redalyc (005).
- Duschatzky, S y Correa, C. (2005). *Chicos de banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Elledge, L.; Williford, A.; Boulton, A.; Depaolis, T.; Salmivalli, C. (2013). «Individual and contextual predictors of cyberbullying: the influence of children's provictim attitudes and teacher's ability to intervene». [artículo en línea]. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 42, págs. 698-710. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-013-9920-x>
- Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonal y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.
- Etxeberria, F. (2001). Europa y Violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, [en línea] 41, 147-165. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404110.pdf>
- Fenollar Iváñez, F., Gómez Sánchez, J. A., Muñoz Ruiz, A. (2015). Tratamiento no farmacológico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y su abordaje en el entorno escolar. *Rev. Esp. Pediatr* 92-97.
- Fernández, J. D y Ramírez, A. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5) Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp>
- Felipe, M. (2012). *Conductas resilientes y habilidades sociales en internos del Centro de Integración para Adolescentes*. (Tesis inédita de Maestría), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán. México.

- Ferrero, M. I. y Martín, M. (2013). *Comunicación asertiva*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana en Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Fernández, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Ed. Narcea, Madrid.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. y Wolak, J. (2000). *Online Victimization: A Report on the Nation's Youth*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Fundación Plan. (2015). *Índice de estas acciones de bullying en Colombia*. Informe, Bogotá, 16 de marzo.
- Franco, M. A. (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. *Espacios Públicos*, 13(27), 149-164.
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*, Guernika-Lumo, Gernika Gogoratz.
- Gámiz Parral, M. (2001). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos comentada*. México: Noriega Editores.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30 (130), 241-271.
- Garaigordobil, M. & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *El proyecto Sprectrum (I)*. Madrid: Morata.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Meerum Terwoegt, M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 1-9.
- García Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), undefined-undefined. [fecha de Consulta 14 de septiembre de 2019]. ISSN: 0379-7082. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44023984007>
- García, A. (2007). Asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de la educación social. *Revista de educación*. Universidad de Huelva, 12.
- García- Hierro, M^a A. y Cubo, S. (2007). La convivencia en Secundaria. Aplicación de un programa contra la violencia escolar. *Campo Abierto*, 26- 2. 13- 33.
- García, L., Escalante, L., Fernández, L.G., Escandón, M.C., Mustri, A. y Puga, I. (2000). *Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Documento de trabajo SEP. Recuperado de:<http://white.lim.ilo.org/spanish/260ameri/oitreg/activid/proyectos/actrav/edob/material/pdf/archivo47.pdf>
- Garmezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. En R.J. Haggerty LR. Scherrod, N. Garmezy y M. Rutter (Coords.), *Stres, risk, and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms, and interventions* (pp. 1-18). Cambridge University Press.

- Grasha, A. (2002). *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning Styles*. Recuperado de: www.ilte.ius.edu/pdf/teaching_with_style.pdf
- Girard, Kathryn y Koch (1997). *Resolución de Conflictos en las Escuelas*. México: Edit. Gránica.
- Gilar, R., Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 21-32.
- Gorjón, F., & Saénz, L. (2006). *Métodos Alternos de Solución de Controversias*. México:Compañía Editorial Continental.
- Gorjón Gómez, F. (2018). *Mediación, su valor intangible y efectos operativos*. México: Tirant Lo Blanch.
- Górriz Plumed, A. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I. Recuperado el 17 de febrero de 2015, de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10530/gorriz.pdf;jsessionid=12E0B6F0E55C3A8BD6B04E5DB0B85F65.tdx1?sequence=1>
- Gohm, C.L. & Clore, G.L. (2000). Individual differences in emotional experience: mapping available scales to processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 679– 697.
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence*. New York: Knopf Publishing Group.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Javier Vergara (Ed.).
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. Y Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, vol. 42(2), 141-156.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

- Hare, B. (2003). *Sea asertivo: la habilidad directiva clave para comunicar eficazmente*. Barcelona, España: Editorial Gestión, S.A.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernando, María Ángeles (1997). *Estrategias para Educar en Valores*. Alcalá Madrid: Editorial CCS.
- Heinemann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt*, 3, 3-14.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.
- Hurtado de Barrera J. (s.f.). (2000). Metodología de la investigación guía para la comprensión holística de la ciencia, 4 Ed. Venezuela: Quirón ediciones.
- Jadue, G. (1996). Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología* Vol. II: 51-63. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Jares, X. (2012). *Educación para la Paz* (Tercera ed.). Madrid, España: Popular S.A.
- Jaramillo, R. (2009). *Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia*. Bogotá, Colombia: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Jares. (1991). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, España: Popular.
- Juntilla, N. Voeten, M., Kaukiainen, A. y Vauras, M. (2006). Multisource assessment of Children's social competence. *Emotional and Psychological Measurement*, 66(5), 874-895.

- King, N., L. Mietz, T. Ollendick (1995). Psychopathology and cognitions in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology* 22: 17-27.
- Lederach, J. (2012). The Origins and Evolution of Infrastructures for Peace: A Personal Reflection. *Journal of Peacebuilding and Development*, 7(3), 8-13.
- Lederach, J.P. (2009). *El Pequeño Libro de Transformación de Conflictos*. Good Books.
- Lederach, J. P. (1996) *Mediación. Documento n° 8*. Bilbao: Gernika Gogoratuz
- Lederach, J. P. (1984). *Educar para la paz*. Barcelona, España: Fontamara.
- Libet, J. y Lewinsohn, P.M. (1973). The concept of social skill with special referene to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304- 312.
- Lorenz, K. (1973). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
- Llopis, J.A. y Ballester, R. (2001) *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Marugán de Miguelsanz, Montserrat, & del Caño Sánchez, Maximiano (2005). Asertividad y rendimiento académico en el primer ciclo de la eso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), undefined-undefined. [fecha de Consulta 14 de octubre de 2019]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832309033>
- Martínez, E. (2012). El tiempo- fuera como herramienta correctiva. Recuperado el 26 de marzo de 2018, de *Perspectiva*: http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_03/0006_para_el_aula_03.pdf

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

- Martínez, C. (2009). *Consideraciones sobre inteligencia emocional*. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.
- Martínez- Otero, V. (2007, b). *La inteligencia afectiva*. (1a. ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Editorial CCS.
- Martínez-Otero, V. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (2). Recuperado de www.rioei.org/deloslectores/1349Martinez.pdf
- Martínez Sánchez, Francisco (1996). “La enseñanza ante los nuevos canales de información” en Tejedor, F. J. y García Valcárcel, A. (Eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Narcea, Pp. 101-119.
- Martín-Seoane, G., Pulido, R. y Vera, R. (2008). Maltrato entre iguales y exclusión social en la Comunidad de Madrid: análisis y posibilidades de intervención. *Psicología Educativa*, 14(2), 103-113.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1965. (07 de octubre de 2013). Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. Bogotá, Colombia.
- Morales Rodríguez, M., & Benitez Hernández, M., & Agustín Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (3), 98-113.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Stead, J., Kane, J., Riddell, S. y Weedon, E. (2008). I was dead restorative today: from restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 199-216.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40.

- Miville, M.L., Carlozzi, A.F., Gushue, G.V., Schara, S.L. & Veda, M. (2006). Mental health counselor qualities for a diverse clientele: Linking empathy, universal diverse orientation and emotional intelligence. *Journal of Mental Health Counseling*, 28 (2), 151- 165.
- Myles, B. (2003). Behavioral forms of stress management for individuals with Asperger Syndrome. *Child and Adolescents Psychiatric Clinics of North America*, 12(1), 123-141.
- Myles, B. y Simpson, R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 279-286.
- Morín, E. C. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa, S.A.
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Diálogos de Saberes*, (46)125-142. Bogotá: Universidad Libre.
- Moreno, M. T. (2011). *Desarrollo de habilidades sociales como estrategia de integración al bachillerato*. Tesis inédita. Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Monjas Casares, M.; González Moreno, B. y col. (1998) Las habilidades sociales en el currículo. *Centro de Investigación y Documentación Educativa- CIDE*, España, N° 146. Disponible en: www.mec.es/cide/publicaciones/textos/col146/col146.htm
- Monjas, M. I. (1992). *La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del "Programa de Habilidades de Interacción Social"*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006): *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Graó, Barcelona. pp. 84 y ss.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

- Mulsow, G. (1997). L. Estud. pedagóg. [online]., 23. (J. Vergara, Editor, & L. i. niños, Productor) Recuperado el 14 de octubre de 2017, de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-070519970001&lng=es&nrm=iso
- Navarro, I., Musitu, G. y Herrero, J. (2007). *Familias y Problemas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- OCDE. (2016). Prueba Pisa 2015.
- Nelsen, J., Lott, L. y Glenn, S. (2008), *Disciplina positiva de la A la Z: 1001 soluciones para los problemas cotidianos en la educación de los hijos*. Barcelona: Medicina.
- Orellana, A. (2011). *Propuesta de un programa de terapia de juego para niños(as) de padres divorciados que presentan problemas en sus habilidades sociales*. (Tesis inédita de maestría). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458
- Ortega, R. y. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Barcelona, España.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía. Sevilla.
- Olivos. (2010). *Entrenamiento de habilidades sociales para la integración psicosocial de inmigrantes*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Ovejero Bernal, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil y J. León (comp.) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 169-185). Madrid: Síntesis Psicológica.
- PCLVEE. (31 de enero de 2012). Ley para la promoción de la Convivencia libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal. Distrito Federal, México: Gaceta Oficial del Distrito Federal.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. y Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Pérez Lo Presti, A y Reinoza Dugarte, M. (2011) El educador y la familia disfuncional. En: *Revista Educere*. Ediciones Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Año 15 N°22. Septiembre-diciembre de 2011. Mérida, Venezuela.
- Petrides, K. V y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Pichardo, M. C., Justicia, F. y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Revista Pensamiento psicológico*, 6(13), 37-48. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo.codigo=3265411>.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

- Pinzón, A. (1999). *Desarrollo de las habilidades comunicativas*. Manizales, Colombia: CINDE UPN.
- Pope, C, Mays, N (org.). *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Popescu, E. (2008). *Dynamic adaptive hypermedia systems for e-learning*. (Doctorat Tis). Université de Craiova, Roumanie. Recuperado de: http://software.ucv.ro/~epopescu/welsa/abstract_en.pdf
- Puente, A. (2007). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos Psicológicos*. España: Editorial Pirámide.
- Punset E. (2008) *Brújula para navegantes emocionales*. España. Editorial Granel.
- Puig Rovira, J. M. (1997). Conflictos escolares: Una oportunidad para dialogar. *Cuadernos de pedagogía*, abril, n. 257.
- Purtois, J. P. y Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentos en Ciencias Humanas*. Barcelona, Herder.
- Ramos, M. (2003). El desarrollo de la educación por la paz: Un camino de obstáculos y oportunidades. *Educación XXI*, 6, 129-146.
- Ramírez (07 de mayo de 2008). Obtenido de <http://www.cimacnoticias.com/site/08050705-Gloria-Ramírez-aca33069.0.html>
- Ramírez, G. (s/f). (2003), “Educar en Derechos Humanos, la Democracia y la Paz en América Latina en el Siglo XXI”, en A. Francisco Muñoz, Beatriz Molina Rueda y Francisco Jiménez Bautista, (eds.), en *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Granada, pp. 643-656.
- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.

- Redondo, J., Inglés, C., & García, J. (2014). Conducta prosocial y atribución académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 30(2), 482-489. doi: 10.6018/ analesps.30.2.148331
- Remor, B. E. y Amorrós, G. M. (2013). *Empatía*. Bogotá, Colombia: Editor Delta Publicaciones.
- Restrepo, A. (1996). *Ética y Valores 1*. Medellín, Colombia: Edición Alas Libres.
- Riso, W. (2002). *Cuestión de dignidad. Aprenda a decir no y gane autoestima siendo asertivo*. Bogotá: Norma.
- Riso, W. (1988). *Entrenamiento Asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín: Rayuela.
- Ribero-Marulanda, S. y Vargas Gutiérrez, R. M., Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo-conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde el Caribe* [en línea] 2013, 30 (septiembre-diciembre): [Fecha de consulta: 23 de junio de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21329176004>>ISSN 0123-417x
- Rodríguez - Pousada, V. (2014). La formación afectivo-sexual en los adolescentes: conocerse desde la sensorialidad. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 57, 85-88.
- Rodríguez Rojo, M. (2002). Aprender a vivir en una sociedad aterrizada. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 115-137.
- Rodrigo, J (1999). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversal*. Barcelona, España: Oikus- Tau.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

- Rojas Monedero, R. (2020). La Educación para la Paz como instrumento en la construcción de aulas emocionalmente saludables. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Dialogo entre las humanidades*. (pp.135-150). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Rojas Monedero, R. (2020). La Educación para la Paz como estrategia en la prevención de conductas violentas en el aula, contexto Colombia y México. En: Giraldo García, L. X. (Eds. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en Educación Infantil*. (pp.33-52). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Rojas, R. & Vera J. (2019). *Conflictos escolares “Transformación y mediación”* (Vol. 1) Santiago de Cali, Colombia: Poemia.
- Rojas, R. (2018). *La Escuela un escenario de paz* (Vol. 1). (L. C., Ed.) Santiago de Cali, Colombia: Poemia.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández Berrocal P. (2014). *Programa INTEMO, guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ruiz, M., Roperó, C., Amar, J. Y Amaris, M. (2003). Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del autoconcepto. *Psicología desde el Caribe*, 11, 1-23. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicología/article/view/1741>
- Rumble, A.C. (2004). Empathy-induced cooperation and social dilemmas: an investigation into the influence of attribution type. *Dissertation Abstracts International: The Sciences and Engineering*, 64 (7-B), 3.585.
- Sáenz López, K. C. (2012). *Metodología para Investigaciones de alto impacto en las Ciencias Sociales y Jurídicas*. México: Dykinson.

- Sáenz, K., & Tamez, G. (2014). *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales*. México: Tirant Humanidades.
- Sadurní, M; Rostan, C y Serrat, E (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona: UOC.
- Sarabia, B. (1992) "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En Coll, C.; Pozo, J.I.;
- Santrock. J. (2002). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.
- Salguero, J. (2004). *Educación para la Paz. El caso de un país dominado por la violencia: Colombia* (tesis doctoral). Madrid: Departamento de didáctica y organización escolar, Centro de formación del profesorado, Facultad de Educación.
- Salovey, P. & Caruso, D. (2004). "Emotional intelligence: Theory, findings, and implications". *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Salud, S. d. (2012). Pautas para la prevención y la atención de las adicciones en universidades, institutos y escuelas de educación media superior y superior en México. D.F México: Comisión Nacional contra las Adicciones.
- Stenhouse, L. (1974). *La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Schutte, N. S., Manes, R. R., y Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and Well-Being. *Current Psychology*, 28 (1), 21.
- Simco, M. y Joan, A. (2000). Differences among peer status groups on levels of loneliness, social competence and empathy. *Dissertation Abstracts International: Section B*. 61 (2-B).

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

- Schultz, D., Izard, C.E. y Bear, G. (2004). Children's emotion processing: relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16 (2), 371-387.
- Sosa, M. A. (2011). *Influencia del asertividad en el estilo de comunicación de los miembros de parejas de entre uno y cinco años de convivencia en la ciudad de rosario*.
- Soler, F. Herrera, P., Buitrago, S., Barón, L. (2009). *Programa de economía de fichas en el hogar*. Recuperado el 25 de abril de 2019, de Universidad Santo Tomás: <http://www.redalyc.org/pdf/679/67916260012.pdf>
- Steele & Gorjón. (2012), *Métodos Alternativos de solución de conflictos*. México: Editorial Oxford.
- Therer, J. (1998). *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences*. *Informations Pédagogiques*, 40. Recuperado de: www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40a.pdf
- Toro, J. B. (1996). *Aprendizajes básicos de la convivencia social*. Bogotá: Fundación Social de Bogotá.
- Torrego, J. C. y Fernández, I. (2007). Protocolización de los conflictos de aula y centro. *Convivencia en la escuela*. *Escuela*, 7, 1-8.
- Thompson, A. y. (2004). *Administración Estratégica*. México: Mc Graw Hill.
- Thompson, B. y Mazcasine, J. (2000). Attending to Learning Styles in Mathematics and Science Classrooms. *ERIC Digest*. Recuperado de: www.ericdigests.org/2000-1/attending.html
- Urbina, A. (2013). *Habilidades sociales en adolescentes que practicaron juegos tradicionales guatemaltecos durante su niñez*. Tesis inédita. Sacatepéquez, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

- Urquidi, E. (1999). *Mediación, Solución a conflictos sin litigios*. México: Centro de Resolución de Conflictos.
- Valero, M. (2012). Modificar malas conductas. recuperado el 18 de marzo de 2019, de *Revista de Claseshistoria*: www.clasesdehistoria.com/revista/2011/articulos/valero-tecnicas-estudio.html
- Vásquez, M. (2010). *Las técnicas de modificación conductuales permiten corregir muchos de los comportamientos inadecuados de los niños*. Recuperado el 10 de febrero de 2019, de Universidad Nacional de Educación a Distancia España: https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones.pdf
- Vinyamata, Eduard. (2014). *Conflictología: Curso de Resolución de Conflictos*. Barcelona, Ariel.
- Viñas, C. J. (2009). *Conflictos en los centros educativos*. Barcelona, España: Graó.
- Villalón, M., J. De Castro, B. Streeter (1998). El desarrollo de los valores de la verdad y el amor en el ámbito familiar. *Boletín de Investigación Educativa*. PUC de Chile, 13: 24-35.
- Wang, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea Eds.
- Whittaker, J. (1971). México: Psicología, Interamericana. Citado en proyecto de investigación: La agresividad dentro del aula escolar y la unión familiar.
- Williams, D., N. Chaukin (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *Educational Leader* 47 (2): 18-20.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona Paidós.

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

Zurbano, J. (1998). *Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia*. Navarra, España: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

ACERCA DEL AUTOR

Rosaura Rojas Monedero

© <https://orcid.org/0000-0003-1008-5338>

✉ rosaurarojas@usc.edu.co

Colombiana. Doctora en Métodos Alternos de Solución de Conflictos, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Magíster en Gestión Pública de la Universidad Santiago de Cali. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad del Valle. Certificada internacionalmente en Educación para la Paz, por el International Education for Peace Institute.

Actualmente se desempeña como docente investigadora de dedicación exclusiva de la Universidad Santiago de Cali. Pertenece al Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Humanas y Artes - GISOHA de la Universidad Santiago de Cali.

Coautora del capítulo “La Educación para la Paz como estrategia en la prevención de conductas violentas en el aula, contexto Colombia y México”. Marzo de 2020. ISBN: 978-958-5583-56-6 ISBN (Libro digital): 978-958-5583-57-3.

Coautora del capítulo: “La Educación para la Paz como instrumento en la construcción de aulas emocionalmente saludables”. Marzo de 2020. ISBN: 978-958-5583-70-2.

Coautora y coordinación científica, capítulo “Prácticas Restaurativas como solución de conflictos en las Aulas”, febrero de 2020. ISBN: 978-958-5583-44-3 ISBN (Libro digital): 978-958-5583-45-0

Coautora del libro *Conflictos Escolares, Transformación y Mediación*, marzo de 2019. ISBN: 978-958-8913-42-0.

Autora del Libro *La Escuela un Escenario de Paz*. Diciembre 2018. ISBN: 978-958-8913-36-0.

PARES EVALUADORES

GUSTAVO ALEJANDRO ALZATE MÉNDEZ

<https://orcid.org/0000-0002-0832-0223>

Universidad Icesi

ALEXANDER LÓPEZ OROZCO

<https://orcid.org/0000-0003-0068-6252>

Universidad de San Buenaventura

ANA ISABEL GARCÍA MUÑOZ

Investigador Junior (IJ)

<https://orcid.org/0000-0003-4455-4534>

Fundación Universitaria del Área Andina

DAVID LEONARDO QUITIÁN ROLDÁN

<https://orcid.org/0000-0003-2099-886X>

Investigador Junior (IJ)

Corporación Universitaria Minuto de Dios -Villavicencio

HOOVER ALBEIRO VALENCIA SÁNCHEZ

<https://orcid.org/0000-0001-9193-2089>

Investigador Asociado (I)

Universidad Tecnológica de Pereira

JAIRO VLADIMIR LLANO FRANCO

<https://orcid.org/0000-0002-4018-5412>

Investigador Senior (IS)

Universidad Libre de Colombia - Seccional Cali

Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»

JEAN JADER OREJARENA

<https://orcid.org/0000-0003-0401-3143>

Evaluador Internacional

Universidad Autónoma De Puebla, México

JORGE EDUARDO MONCAYO

<https://orcid.org/0000-0001-6458-4162>

Investigador Asociado (I)

Universidad Antonio Nariño

JULIÁN ANDRÉS TAMAYO CARDONA

<https://orcid.org/0000-0001-7243-3401>

Investigador Asociado (I)

Institución Universitaria Colegios de Colombia

MARCELA AMÉRICA ROA CUBAQUE

<https://orcid.org/0000-0002-1481-211X>

Investigador Asociado (I)

Universidad de Boyacá

MARCO ALEXIS SALCEDO

<https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

Investigador Asociado (I)

Universidad Nacional de Colombia

RICARDO ANTONIO TORRES PALMA

<https://orcid.org/0000-0003-4583-9849>

Investigador Senior (IS)

Universidad de Antioquia, Medellín - Colombia

Distribución y Comercialización /

Distribution and Marketing

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones / Editorial USC

Bloque 7 - Piso 5

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: (57+) (2+) 518 3000

Ext. 323 - 324 - 414

✉ editor@usc.edu.co

✉ publica@usc.edu.co

Cali, Valle del Cauca

Colombia

Diagramación / Design & Layout by:

Diana María Mosquera Taramuel

diditaramuel@hotmail.com

diagramacioneditorialusc@usc.edu.co

Cel. 3217563893

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Linux
Libertine en sus respectivas variaciones a 12 puntos en el contenido
y títulos, 18 puntos.

Impreso en el mes de mayo de 2021,
se imprimieron 100 ejemplares en los
Talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.

Popayán - Colombia

Tel: (57+) (2) 8235737

2021

Fue publicado por la
Facultad de Comunicación y Publicidad
Universidad Santiago de Cali.