

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA**



**TESIS**

**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**

**PRESENTA  
ROSAURA ROJAS MONEDERO**

**CÓMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR  
EN MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

**NOVIEMBRE, 2019**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**TESIS**

**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**

**PRESENTA  
ROSAURA ROJAS MONEDERO**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

**DIRECTOR DE TESIS  
DRA. JÉSSICA MARISOL VERA CARRERA**

**SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, NUEVO LEÓN, MÉXICO**

**NOVIEMBRE, 2019**

Declaración de autenticidad.

Declaro solemnemente que el documento que en seguida presento es fruto de mi propio trabajo, no contiene material previamente publicado o escrito por otra persona, excepto aquellos materiales o ideas que por ser de otras personas les he dado el debido reconocimiento y los he citado debidamente en la bibliografía o referencias.

Declaro además que, el trabajo que pongo a consideración no contiene material que haya sido aceptado para el otorgamiento de cualquier otro grado o diploma de alguna universidad o institución.

Nombre: Rosaura Rojas Monedero

Firma: 

Fecha: 04 de noviembre de 2019

## Agradecimientos

Agradezco a las instituciones y personas, que han hecho posible la realización de esta investigación como producto de mi tesis Doctoral.

En primer lugar, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, México), por su apoyo económico y por permitirme hacer parte del programa académico de Posgrado en Métodos Alternos de Solución de Conflictos de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Un agradecimiento especial a la Organización de Estados Americanos (OEA), igualmente a la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID) y a la Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS) en conjunto con el Programa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo otorgado para mi instalación en México.

A mi Alma Mater Universidad Santiago de Cali, Colombia, un sentido agradecimiento al Rector el Dr. Carlos Andrés Pérez Galindo, por su apoyo y confianza. Es un orgullo hacer parte de esta Institución 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 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.

A la Dra. Reyna Vásquez por su valiosa aportación como maestra e investigadora, quien a partir de su gran experiencia en los estudios para la Paz enriqueció mi trabajo.

A la Dra. Karla Sáenz, por su valiosa orientación metodológica y permanente apoyo para el desarrollo y fortalecimiento de mi investigación.

A la Dra. Myrna García Barrera, por su acompañamiento en esta última etapa, sus consejos y el apoyo absoluto ofrecido para el fortalecimiento de mi tesis.

A los Doctores Paris Cabello, Gabriel Gorjón, Jesús España, José Steel, José Segoviano y Arnulfo Sánchez, por compartir sus conocimientos y experiencias significativas para mi crecimiento profesional.

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.

A mis Compañeros y amigos Hilda Saldaña, Karen Quiñones, Carlos Miranda, Jorge Palmer, Borja García, Edgar Reyes, Federico Lázaro, Iván Sena, Cesar García, Javier Xochipa, Matías Fouillioux y Rafael Cantizani por permitirme conocerlos y compartir momentos agradables, de aprendizajes, bromas y risas.

Gracias a todas las comunidades educativas en general de las escuelas en 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 cómplices, amigos, agradezco sus enseñanzas y motivación para seguir construyendo y aportando conocimientos para una educación más humana y de calidad.

## Dedicatoria

A mi Padre Luis Alberto Rojas Q.D.E.P por toda su dedicación, esfuerzo y amor.

A mi señora Madre, a mis abuelitas y en general toda mi familia, por su apoyo y cariño.

A mi esposo, mi cómplice, coequipero en esta gran aventura por alcanzar un sueño.

A mi gran amiga Francia Elena Collazos Q.D.E.P, por ser ejemplo de fuerza y valentía.

A todos los maestros que se esmeran por aportar y brindar una educación de calidad.

A los estudiantes que representan, nuestro futuro; ciudadanos con mejores habilidades socioemocionales y con las herramientas necesarias para construir un mundo sustentable.

Abreviaturas y términos técnicos.

- CNDH: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- EPP: Educación para la Paz.
- HSE: Habilidades Socioemocionales.
- ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- IE: Instituciones Educativas.
- IE1: Escuela Primaria José de Jesús Martínez.
- IE2: Escuela Primaria Dr. Belisario Domínguez.
- IE3: Escuela Lic. Raúl Rangel Frías.
- IE4: Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea.
- MASC: Métodos Alternos para la Solución de Conflictos.
- ONU: Organización de las Naciones Unidas.
- OMS: Organización Mundial de la Salud.
- OPS: Organización Panamericana de la Salud.
- PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- SPSS: Statistical Package for the Social Sciences.
- SEP: Secretaría de Educación Pública.
- SEMS: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SREDECC: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas.
- UNESCO: United Nation's Educational, Scientific and Cultural Organization - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencias y Cultura.
- UNICEF: United Nation's International Childrens Emergency Fund – Fondo Internacional de las Naciones Unidas para Emergencias de la Infancia.

## Tabla de contenido

<b>Agradecimientos</b>	<b>4</b>
<b>Dedicatoria</b>	<b>6</b>
<b>Abreviaturas y términos técnicos.</b>	<b>7</b>
<b>Introducción</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo I. Metodología de la investigación.</b>	<b>24</b>
<b>1.1 Antecedentes del problema.</b>	<b>25</b>
1.1.1 Antecedentes Internacionales.	25
1.1.2 Antecedentes Colombia.	30
1.1.3 Antecedentes México.	34
<b>1.2 Problema de investigación.</b>	<b>37</b>
1.2.1 Pregunta de investigación.	40
<b>1.3 Justificación de la investigación.</b>	<b>40</b>
<b>1.4. Objetivos de la investigación.</b>	<b>44</b>
1.4.1 Objetivo general.	44
1.4.2 Objetivos específicos.	45
<b>1.5 Hipótesis</b>	<b>45</b>
<b>1.6 Marco conceptual de las variables.</b>	<b>46</b>
1.6.1 Educación para la Paz.	46
1.6.2 Emociones.	47
1.6.3 Conducta asertiva.	48
1.6.4 Valores.	50
1.6.5 Convivencia.	51
1.6.6 Conflicto.	52
<b>1.7 Diseño de la investigación.</b>	<b>53</b>
<b>1.8 Matriz de congruencia.</b>	<b>57</b>
<b>Capítulo II. La violencia escolar como consecuencia del déficit de habilidades socioemocionales en la preadolescencia.</b>	<b>58</b>

<b>2.1. Los conflictos y la violencia en el ámbito educativo</b>	<b>59</b>
2.1.1 Evolución conceptual de la violencia escolar.	60
2.1.2 Tipos de violencia escolar y conductas violentas entre pares.	61
2.1.3 Normatividad para el manejo de la Violencia Escolar en Colombia y México.	64
<b>2.2 Factores que inciden en el déficit de habilidades socioemocionales.</b>	<b>69</b>
2.2.1 Factores familiares.	70
2.2.1.1 Carencia de vínculos emocionales.	71
2.2.1.2 Uso de violencia y aceptación de la conducta agresiva de las niñas y los niños.	72
2.2.1.3 Falta de normas claras.	73
2.2.1.4 Uso de la tecnología sin supervisión de las familias.	73
2.2.2 Factores sociales.	74
2.2.2.1 Medios de comunicación masivos.	75
2.2.3 Factores escolares.	75
2.2.3.1 La gestión de la disciplina en el aula.	76
<b>2.3 El desarrollo emocional como elemento de defensa de la violencia escolar.</b>	<b>78</b>
2.3.1 Emociones predominantes en la violencia escolar.	78
2.3.2 Características emocionales de los actores en la violencia escolar.	79
2.3.3 Importancia de la educación emocional en el aula.	81
<b>Capítulo III. La Educación para la Paz como estrategia de pacificación en las aulas.</b>	<b>84</b>
<b>3.1 La Educación para la Paz</b>	<b>85</b>
3.1.1 Antecedentes históricos.	85
3.1.2 Concepto de la Educación para la Paz.	88
3.1.3 Objetivos de la Educación para la Paz.	90
<b>3.2 Contexto de la Educación para la Paz en Colombia</b>	<b>93</b>
3.2.1 Normatividad legal sobre Educación para la Paz en Colombia.	93
3.2.2 Programas y proyectos de Educación para la Paz en Colombia.	96
3.2.3 Retos de la Educación para la paz en el posconflicto.	98
<b>3.3 Contexto de la Educación para la Paz en México</b>	<b>101</b>
3.3.1 Orígenes de la Educación para la Paz en México.	101
3.3.2 Legislación mexicana sobre Educación y Cultura de Paz.	102
3.3.3. Acciones y programas de Educación para la paz en México.	104

<b>Capítulo IV. Desarrollo emocional durante la preadolescencia.</b>	<b>108</b>
<b>4.1 Competencias Emocionales.</b>	<b>108</b>
4.1.1 Teoría de las Inteligencias Múltiples.	109
4.1.2 Teoría de la Inteligencia Emocional.	112
4.1.3 La inteligencia emocional en la familia.	113
<b>4.2 El autocontrol habilidad emocional en la preadolescencia.</b>	<b>114</b>
4.2.1 Importancia de la Educación emocional.	115
4.2.2 La Conciencia emocional en la preadolescencia.	119
4.2.3 La Regulación emocional en el aula.	121
<b>4.3 La empatía en la preadolescencia.</b>	<b>124</b>
4.3.1 La empatía como elemento clave de la Inteligencia Emocional.	125
4.3.2 La empatía como habilidad socioemocional.	126
4.3.3 La empatía como herramienta en el aula.	127
<b>Capítulo V. Construcción de relaciones sociales en la preadolescencia.</b>	<b>129</b>
<b>5.1 Habilidades sociales en la familia y escuela.</b>	<b>129</b>
5.1.1 Competencias sociales y valores.	132
5.1.2 Teoría del aprendizaje social.	133
5.1.3 El rol de la familia y la escuela.	135
<b>5.2 Conducta asertiva en la preadolescencia.</b>	<b>137</b>
5.2.1 Teorías sobre la modificación de conducta.	139
5.2.2 Comunicación asertiva.	142
5.2.3 Clima positivo en el aula.	144
<b>5.3 Solución pacífica de los conflictos en las aulas.</b>	<b>145</b>
5.3.1 Los conflictos en el ámbito escolar.	145
5.3.2 Transformación y regulación de conflictos.	147
5.3.3 Mediación Educativa como estrategia de solución de conflictos.	149
<b>Capítulo VI. Comprobación Cualitativa mediante entrevistas y grupos focales.</b>	<b>154</b>
<b>6.1 Instrumentos utilizados.</b>	<b>157</b>
<b>6.2 Muestra y tipo de Muestreo.</b>	<b>158</b>
<b>6.3 Operacionalización de las variables.</b>	<b>159</b>

<b>6.4 Estudios Piloto.</b>	<b>160</b>
<b>6.5 Aplicación de instrumentos.</b>	<b>162</b>
6.5.1 Guion de entrevistas semiestructuradas.	162
6.5.2 Guía de grupo focal.	164
<b>6.6 Proceso de categorización y codificación.</b>	<b>165</b>
<b>6.7 Análisis de Resultados Cualitativos.</b>	<b>167</b>
6.7.1 Construcción y desarrollo del programa de intervención Latinpaz.	168
6.7.2 Entrevistas semi estructuradas.	174
6.7.3 Grupo focal.	185
<b>Capítulo VII. Comprobación Cuantitativa mediante la Encuesta.</b>	<b>191</b>
<b>7.1 Muestra y tipo de muestreo.</b>	<b>192</b>
<b>7.2 Descripción de las características de la aplicación del instrumento.</b>	<b>193</b>
<b>7.3 Diseño del instrumento.</b>	<b>194</b>
<b>7.4 Operacionalización de las variables.</b>	<b>195</b>
<b>7.5 Estudios piloto.</b>	<b>196</b>
7.5.1 Muestreo del pilotaje.	196
7.5.2 Análisis descriptivo del pilotaje.	197
7.5.3 Análisis estadístico del estudio piloto.	198
7.5.4 Análisis del estudio piloto.	199
7.5.5 Revisión de expertos.	199
<b>7.6 Aplicación del instrumento cuantitativo.</b>	<b>200</b>
<b>7.7 Análisis estadístico de los resultados del instrumento.</b>	<b>203</b>
7.7.1 Distribuciones de frecuencias.	205
7.7.2 Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon.	241
7.7.3 Prueba U de Mann- Whitney.	251
<b>Capítulo VIII. Análisis de resultados del Método Mixto de la investigación.</b>	<b>259</b>
<b>8.1 Comprobación de la hipótesis de investigación.</b>	<b>260</b>
<b>8.2 Constatación del desarrollo de los objetivos de la investigación.</b>	<b>262</b>
<b>8.3 Validación del impacto en las variables de estudio.</b>	<b>270</b>

<b>Conclusiones y Recomendaciones.</b>	<b>284</b>
<b>Anexos</b>	<b>289</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>313</b>

#### **Índice de Tablas**

Tabla 1. Matriz de Congruencia de la investigación.....	57
Tabla 2. Normatividad sobre Educación para la Paz en Colombia. ....	93
Tabla 3. Programas de Educación para la Paz en Colombia. ....	96
Tabla 4. Normatividad referente a la Educación para la Paz, en México .....	102
Tabla 5. Programas de Educación para la Paz implementados en México.....	106
Tabla 6. Modificación de las variables.....	161
Tabla 7. Categorización y codificación de las variables.....	166
Tabla 8.Codificación para los instrumentos cualitativos aplicados. ....	167
Tabla 9. Sistematización V1, Entrevista #1.....	175
Tabla 10. Sistematización V1, Entrevista #2.....	175
Tabla 11. Sistematización V1, Entrevista #3.....	176
Tabla 12. Sistematización V1, Entrevista #4.....	176
Tabla 13. Sistematización V1, Entrevista #5.....	177
Tabla 14. Sistematización V1, Entrevista #6.....	177
Tabla 15. Sistematización V2, Entrevista #1.....	179
Tabla 16. Sistematización V2, Entrevista #2.....	179
Tabla 17. Sistematización V2, Entrevista #3.....	180
Tabla 18. Sistematización V2, Entrevista #4.....	180
Tabla 19. Sistematización V2, Entrevista #5.....	181
Tabla 20. Sistematización V2, Entrevista #6.....	181
Tabla 21. Sistematización V3, Entrevista #1.....	182
Tabla 22. Sistematización V3, Entrevista #2.....	182
Tabla 23. Sistematización V3, Entrevista #3.....	183

Tabla 24. Sistematización V3, Entrevista #4.....	183
Tabla 25. Sistematización V3, Entrevista #5.....	184
Tabla 26. Sistematización V3, Entrevista #6.....	184
Tabla 27. Componentes del cuestionario diseñado. ....	194
Tabla 28. Operacionalización de las variables.....	195
Tabla 29. Resultados Alfa de Cronbach del cuestionario. ....	198
Tabla 30. Edad de los sujetos de investigación, Santiago de Cali.....	205
Tabla 31. Género de los sujetos de investigación, Santiago de Cali.....	206
Tabla 32. Distribución de los sujetos de investigación, Santiago de Cali. ....	206
Tabla 33. Frecuencias de respuestas SP1- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	207
Tabla 34. Frecuencias de respuestas SP2- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	207
Tabla 35. Frecuencias de respuestas SV1- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	208
Tabla 36. Frecuencias de respuestas SV2- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	208
Tabla 37. Frecuencias de respuestas SV3- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	209
Tabla 38. Frecuencias de respuestas SV4- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	209
Tabla 39. Frecuencias de respuestas SV5- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	210
Tabla 40. Frecuencias de respuestas SV6- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	210
Tabla 41. Frecuencias de respuestas SV7- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	211
Tabla 42. Frecuencias de respuestas AR1- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	211
Tabla 43. Frecuencias de respuestas AR2- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	212
Tabla 44. Frecuencias de respuestas AR3- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	212
Tabla 45. Frecuencias de respuestas AR4- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	213
Tabla 46. Frecuencias de respuestas AR5- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	213
Tabla 47. Frecuencias de respuestas AR6- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	214
Tabla 48. Frecuencias de respuestas IE1- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	214
Tabla 49. Frecuencias de respuestas IE2- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	215
Tabla 50. Frecuencias de respuestas IE3- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	215
Tabla 51. Frecuencias de respuestas IE4- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	216

Tabla 52. Frecuencias de respuestas IE5- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	216
Tabla 53. Frecuencias de respuestas IE6- Previo a la intervención, Santiago de Cali.....	216
Tabla 54. Frecuencias de respuestas VC1- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	217
Tabla 55. Frecuencias de respuestas VC2- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	217
Tabla 56. Frecuencias de respuestas VC3- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	218
Tabla 57. Frecuencias de respuestas VC4- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	218
Tabla 58. Frecuencias de respuestas VC5- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	219
Tabla 59. Frecuencias de respuestas VC6- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	219
Tabla 60. Frecuencias de respuestas EC1- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	220
Tabla 61. Frecuencias de respuestas EC2- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	220
Tabla 62. Frecuencias de respuestas EC3- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	221
Tabla 63. Frecuencias de respuestas EC4- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	221
Tabla 64. Frecuencias de respuestas EC5- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	221
Tabla 65. Frecuencias de respuestas EC6- Previo a la intervención, Santiago de Cali. ....	222
Tabla 66. Muestra general de los estudiantes en Monterrey. ....	222
Tabla 67. Edad de los sujetos de investigación en Monterrey. ....	223
Tabla 68. Género de los sujetos de investigación en Monterrey. ....	223
Tabla 69. Distribución de los sujetos de investigación, Monterrey.....	223
Tabla 70. Frecuencias de respuestas SP1- Previo a la intervención, Monterrey.....	225
Tabla 71. Frecuencias de respuestas SP2- Previo a la intervención, Monterrey.....	225
Tabla 72. Frecuencias de respuestas SV1- Previo a la intervención, Monterrey.....	226
Tabla 73. Frecuencias de respuestas SV2- Previo a la intervención, Monterrey.....	226
Tabla 74. Frecuencias de respuestas SV3- Previo a la intervención, Monterrey.....	227
Tabla 75. Frecuencias de respuestas SV4- Previo a la intervención, Monterrey.....	227
Tabla 76. Frecuencias de respuestas SV5- Previo a la intervención, Monterrey.....	228
Tabla 77. Frecuencias de respuestas SV6- Previo a la intervención, Monterrey.....	228
Tabla 78. Frecuencias de respuestas SV7- Previo a la intervención, Monterrey.....	229
Tabla 79. Frecuencias de respuestas AR1- Previo a la intervención, Monterrey. ....	229

Tabla 80. Frecuencias de respuestas AR2- Previo a la intervención, Monterrey. ....	230
Tabla 81. Frecuencias de respuestas AR3- Previo a la intervención, Monterrey. ....	230
Tabla 82. Frecuencias de respuestas AR4- Previo a la intervención, Monterrey. ....	231
Tabla 83. Frecuencias de respuestas AR5- Previo a la intervención, Monterrey. ....	231
Tabla 84. Frecuencias de respuestas AR6- Previo a la intervención, Monterrey. ....	232
Tabla 85. Frecuencias de respuestas IE1- Previo a la intervención, Monterrey.....	232
Tabla 86. Frecuencias de respuestas IE2- Previo a la intervención, Monterrey.....	233
Tabla 87. Frecuencias de respuestas IE3- Previo a la intervención, Monterrey.....	233
Tabla 88. Frecuencias de respuestas IE4- Previo a la intervención, Monterrey.....	234
Tabla 89. Frecuencias de respuestas IE5- Previo a la intervención, Monterrey.....	234
Tabla 90. Frecuencias de respuestas IE6- Previo a la intervención, Monterrey.....	235
Tabla 91. Frecuencias de respuestas VC1- Previo a la intervención, Monterrey. ....	235
Tabla 92. Frecuencias de respuestas VC2- Previo a la intervención, Monterrey. ....	236
Tabla 93. Frecuencias de respuestas VC3- Previo a la intervención, Monterrey. ....	236
Tabla 94. Frecuencias de respuestas VC4- Previo a la intervención, Monterrey. ....	237
Tabla 95. Frecuencias de respuestas VC5- Previo a la intervención, Monterrey. ....	237
Tabla 96. Frecuencias de respuestas VC6- Previo a la intervención, Monterrey. ....	238
Tabla 97. Frecuencias de respuestas EC1- Previo a la intervención, Monterrey.....	238
Tabla 98. Frecuencias de respuestas EC2- Previo a la intervención, Monterrey.....	239
Tabla 99. Frecuencias de respuestas EC3- Previo a la intervención, Monterrey.....	239
Tabla 100. Frecuencias de respuestas EC4- Previo a la intervención, Monterrey.....	240
Tabla 101. Frecuencias de respuestas EC5- Previo a la intervención, Monterrey.....	240
Tabla 102. Frecuencias de respuestas EC6- Previo a la intervención, Monterrey.....	241
Tabla 103. Prueba de Wilcoxon Santiago de Cali, SP. ....	242
Tabla 104. Prueba de Wilcoxon Santiago de Cali, SV. ....	242
Tabla 105. Prueba de Wilcoxon Santiago de Cali, AR. ....	243
Tabla 106. Prueba Wilcoxon Santiago de Cali, Variable 1. ....	244
Tabla 107. Prueba Wilcoxon Santiago de Cali, Variable 2. ....	244

Tabla 108. Prueba Wilcoxon Santiago de Cali, Variable 3 .....	245
Tabla 109. Prueba de Wilcoxon Monterrey, SP.....	246
Tabla 110. Prueba de Wilcoxon Monterrey, SV. ....	246
Tabla 111. Prueba de Wilcoxon Monterrey, AR. ....	247
Tabla 112. Prueba de Wilcoxon Monterrey, Variable 1. ....	247
Tabla 113. Prueba de Wilcoxon Monterrey, Variable 2. ....	248
Tabla 114. Prueba de Wilcoxon Monterrey, Variable 3. ....	248
Tabla 115. Prueba U de Mann-Whitney Antes SP1 y SP2, Cali y Monterrey.....	252
Tabla 116. Prueba U de Mann-Whitney Después SP1 y SP2, Cali y Monterrey. ....	253
Tabla 117. Prueba U de Mann-Whitney Antes SV1-SV7, Cali y Monterrey.....	253
Tabla 118. Prueba U de Mann-Whitney Después SV1-SV7, Cali y Monterrey. ....	253
Tabla 119. Prueba U de Mann-Whitney Antes AR1-AR6 Cali y Monterrey. ....	254
Tabla 120. Prueba U de Mann-Whitney Después AR1-AR6 Cali y Monterrey.....	254
Tabla 121. Prueba U de Mann-Whitney Antes IE1-IE6 Cali y Monterrey. ....	255
Tabla 122. Prueba U de Mann-Whitney Después IE1-IE6 Cali y Monterrey.....	255
Tabla 123. Prueba U de Mann-Whitney Antes VC1-VC6 Cali y Monterrey. ....	256
Tabla 124. Prueba U de Mann-Whitney Después VC1-VC6 Cali y Monterrey.....	256
Tabla 125. Prueba U de Mann-Whitney Antes EC1-EC6 Cali y Monterrey. ....	257
Tabla 126. Prueba U de Mann-Whitney Después EC1-EC6 Cali y Monterrey. ....	257

### **Índice de Gráficas**

Gráfica 1. Problema de Investigación- Causas- Consecuencias.....	37
Gráfica 2. Diagrama del Método Mixto utilizado en la investigación.....	54
Gráfica 3. Redes Semántica Variable 1. Autocontrol de las emociones. ....	186
Gráfica 4. Redes Semántica Variable 2. Empatía y asertividad. ....	188
Gráfica 5. Redes Semántica Variable 3. Solución Pacífica de los Conflictos. ....	189

## **Índice de Anexos**

Anexo 1. Programa de Educación para la Paz “Latinpaz”.....	289
Anexo 2. Instrumento guion de entrevista semiestructurada.....	306
Anexo 3. Instrumento guía de reflexión Grupo Focal Santiago de Cali y Monterrey. ....	307
Anexo 4. Instrumento Cuestionario # 1.....	308
Anexo 5. Instrumento Cuestionario # 2.....	309
Anexo 6. Diario de Campo de Santiago de Cali. .....	310
Anexo 7. Diario de Campo de Monterrey.....	311
Anexo 8. Resumen Autobiográfico.....	312

## Introducción

La violencia es un fenómeno de preocupación mundial. A menudo, los medios de comunicación difunden noticias que evidencian la descomposición social que se vive. Por lo tanto, Colombia y México, no son la excepción a este flagelo. Ambos países, 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.

El fenómeno de las conductas disruptivas en las aulas, básicamente, es una manifestación de descomposición social con raíces muy profundas y arraigadas que se infiltran en todos los sectores, incluyendo las células sociales más básicas, las escuelas y las familias.

Estas instituciones educativas juegan un papel fundamental, su objetivo de formar seres humanos con valores éticos y morales, consolidan los cimientos de una sociedad saludable. Para lograrlo, deben primero enseñar a sus estudiantes a desaprender la violencia, así como brindar herramientas sólidas que los convierta en ciudadanos críticos, competentes emocionalmente y con las destrezas suficientes para enfrentar las controversias en forma no violenta.

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, ahora mismo, se han convertido en un espacio que con frecuencia denotan un clima de ruptura, enfrentamientos con las normas y hasta la insatisfacción contra el propio sistema educativo.

En este sentido, Uranga, Slyck y Stern, Torrego, 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 a 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 alterno de solución de controversias, pues, aportar en forma teórica y práctica soluciones en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo.

Colombia y México, no es ajeno al fenómeno de la violencia escolar, este fenómeno es prioritario en ambos países, por ello, implementar programas educativos encaminados a impactar las manifestaciones disruptivas y fomentar herramientas que les permita a los estudiantes ser más competentes social y emocionalmente son tareas principales en ambos contextos.

Por todo lo anterior, la tesis doctoral La Educación para la Paz y su influencia en el déficit de habilidades socioemocionales en los preadolescentes en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México, es una investigación que ofrece herramientas importantes para demostrar que, a partir de un programa de innovación educativa para la paz, 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.

La violencia escolar es una de las consecuencias, producto del déficit de Habilidades Socioemocionales presente en los preadolescentes, por ello, la pertinencia de esta tesis 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, la propuesta y desarrollo del presente estudio se fundamenta en un cuestionamiento esencial que da dirección y organización a todas sus formulaciones: ¿Cuál es la influencia de la Educación para la Paz en el déficit de habilidades socioemocionales en los preadolescentes en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México?

Esta pregunta, claramente, podría parecer muy generalizada, suscitar múltiples respuestas y muy variados planteamientos; por ello, éste, ha sido delimitado mediante el diseño de un programa de innovación educativa para la paz, denominado 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 investigación 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 3º y 4º de primaria de una escuela pública, y 272 estudiantes de los mismos cursos, pero distribuidos en tres escuelas públicas en Monterrey, México.

Para el desarrollo óptimo de la investigación, esta fue segmentada en nueve capítulos básicos, a través de los cuales se pretende cumplir los objetivos planteados. Cada capítulo es referido a continuación.

En el capítulo I, se aborda la estructura del presente estudio, desde los antecedentes del problema, hasta su planteamiento. En el apartado de justificación, se exponen las motivaciones desde un sustento teórico por los cuales un programa de innovación

educativa para la Paz es una herramienta para fortalecer las habilidades socioemocionales en el aula, generando un mejoramiento en la convivencia de los estudiantes.

Asimismo, se plantea un objetivo general que responde a la pregunta planteada en la investigación, Esté, a su vez, viene acompañado de objetivos específicos encaminados a desarrollar el objetivo general. Posteriormente, se hace una exploración de las nociones principales como paz positiva, educación para la paz, emociones, convivencia y conflicto. Finalmente, se relaciona el diseño metodológico que hace referencia a las técnicas e instrumentos de recolección de datos que sintetiza la matriz de congruencia.

En el capítulo II, se sustenta el planteamiento del problema, enfatizando cuestiones teóricas que soportan la relación entre la violencia escolar como una de las consecuencias principales del déficit de habilidades socioemocionales en la preadolescencia.

Se inicia explorando los conflictos escolares desde la evolución conceptual, detallando las conductas violentas entre pares más comunes y la normatividad existente para la prevención y manejo de estos conflictos en Colombia y México. También, se describe la incidencia del desarrollo emocional como elemento de protección de la violencia escolar, destaca las emociones predominantes en las conductas violentas, además de las características emocionales de los actores que participan en las acciones violentas al interior de las aulas.

En el capítulo III, se explora la Educación para la Paz, como estrategia de pacificación en las aulas, estableciendo su definición conceptual, orígenes, antecedentes históricos y objetivos, destacando además los programas educativos que se han implementado en Colombia y México, resaltando sus debilidades, fortalezas y diferencias con el programa de innovación educativa para la Paz denominado Latinpaz, diseñado como producto de la presente investigación.

El capítulo IV, introduce los elementos encaminados a la importancia del desarrollo emocional durante la preadolescencia, destacando las competencias emocionales esenciales durante esta etapa, se referencian teorías que conllevan al fortalecimiento de la Inteligencia Emocional. En este punto se desarrollan desde una perspectiva conceptual, las variables autocontrol de las emociones y empatía como habilidades emocionales.

El capítulo V, complementa la indagación de las habilidades socioemocionales esenciales durante la preadolescencia, destacando los elementos y competencias para educar en la construcción de relaciones sociales durante esta etapa, desarrollando las variables referentes a asertividad y solución pacífica de conflictos, enfatizando la apropiación de métodos alternos de solución de conflictos en el ámbito escolar, como lo es la mediación educativa, herramienta que se utiliza en el campo educativo, para la solución de controversias y el mejoramiento del ambiente escolar.

Posteriormente, en el apartado VI, se aborda la comprobación cualitativa, puntuizando en el tipo de estudio que es descriptivo y el diseño con enfoque etnográfico, además de detallar las dos técnicas de recolección de datos utilizadas: las entrevistas semi estructuradas a expertos, diseñadas con el fin de validar las habilidades necesarias a fortalecer durante la etapa de la preadolescencia. También se describen la técnica de los grupos focales, utilizada en Santiago de Cali y Monterrey, con el interés de evidenciar la percepción de los estudiantes y aprendizajes adquiridos a partir de la intervención con el programa de innovación educativa para la paz, Latinpaz. Además, no solo se describe cada una de las técnicas y se analizan sus resultados, sino que también se detallan los instrumentos aplicados y los estudios piloto realizados para la validez de los instrumentos. De igual manera se describen los resultados producto del uso de estas técnicas y de la sistematización a través del software Atlas. tic

El capítulo VII, indaga el proceso de la comprobación cuantitativa, especificando el tipo de estudio Cuasi-experimental con grupo de control y el diseño transversal. De igual manera se describe la técnica utilizada, la encuesta, además de puntualizar en el diseño del instrumento cuestionario, elaborado para medir las habilidades socioemocionales en los estudiantes en los momentos previo y posterior a la intervención con el programa de innovación educativa para la paz Latinpaz. Tras esto, se relacionan los estudios piloto y el análisis de las estadísticas arrojadas a partir del uso del SPSS producto de las dos (2) pruebas no paramétricas de Wilcoxon y U Mann Whitney, utilizadas para la identificación de los cambios significativos entre las respuestas dadas por los estudiantes antes y después de la intervención.

Posteriormente, en el capítulo VIII, corresponde a la discusión de resultados donde se consolidan los datos más significativos, obtenidos mediante la aplicación de los distintos métodos mixtos durante la investigación. También, se relaciona la validación del impacto en las variables y se hace la constatación de la ejecución de los objetivos de este estudio. También, se destaca la comprobación de la hipótesis, la cual es plenamente aceptada, pues se logran identificar cambios significativos desde ambas perspectivas en las habilidades socioemocionales de los preadolescentes, posterior a la intervención con el programa de innovación educativa para la paz, Latinpaz.

Por otra parte, también se destacan las conclusiones que surgen a partir de los resultados y que dan respuesta a los objetivos planteados a lo largo de la investigación y para finalizar, se relacionan las referencias bibliográficas consultadas en las que se sustenta la investigación. Seguido de esto, se presentan los anexos mencionados a lo largo del documento.

## Capítulo I. Metodología de la investigación.

En este apartado, se detallan los elementos metodológicos que dirigieron el desarrollo del presente estudio, iniciando con los antecedentes de la problemática, haciendo una exploración desde los referentes internacionales, hasta puntualizar en los casos de estudio Colombia y México, posterior se refiere el planteamiento de la pregunta de investigación.

Seguidamente se identifican los argumentos que justifican la investigación, destacando su pertinencia, aportes y alcances. De igual manera, están los objetivos, trazados para la investigación, uno (1) general y cinco (5) específicos, ejes orientadores para el desarrollo de la investigación.

En el capítulo, también se observa la hipótesis, que obedece a la suposición que se hace sobre los factibles hallazgos producto de la investigación. De la misma forma, se describió los principales conceptos de las variables, iniciando con la disertación sobre paz positiva, seguidamente Educación para la Paz, emociones, valores sociales, convivencia y conflicto a la luz de diferentes autores.

El diseño de investigación es otro apartado clave, que hace parte de este capítulo y que obedece al conjunto de métodos y procedimientos utilizados al recopilar y analizar medidas de las variables especificadas en la investigación del problema de investigación.

Se finaliza el capítulo con la matriz de congruencia que resume y presenta de manera global la estructura del proyecto de esta investigación, que comprueba, valora y muestra una perspectiva general presentada al comienzo del proceso; que sintetizó todas las directrices y bases desarrolladas en este estudio.

## 1.1 Antecedentes del problema.

A continuación, se relaciona el resumen conceptual de los estudios llevados a cabo y diversos planteamientos de algunos autores referente a la problemática de investigación producto de la necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales durante la etapa de la preadolescencia en Colombia y México.

La exploración se inicia desde una perspectiva internacional hasta puntualizar en los hallazgos nacionales en ambos países. Destacando los proyectos de investigación y programas relevantes que se han realizado en cada país.

### 1.1.1 Antecedentes Internacionales.

Referente al tema de habilidades socioemocionales, se han realizado varias investigaciones a nivel mundial. Una de ellas es la planteada por los autores Jaimes, Cruz, Vega, Balladares y Matta, (2019), titulada: Habilidades sociales en adolescentes en un centro preuniversitario de Lima Norte, cuyo propósito fue determinar las destrezas sociales en estos adolescentes, fue un estudio de tipo descriptivo transversal, contó con una población de estudio de 480 jóvenes de ambos sexos con una edad homogénea de 16 años. Los resultados indican, que, los adolescentes cuentan con algunas habilidades en rango medio, el 12% obtuvo un nivel alto referente a una mayor expresión de habilidades sociales, por ello, recomiendan a la comunidad educativa establecer actividades que promuevan el desarrollo de estas destrezas en los adolescentes.

Este estudio, constituye una experiencia útil, para la presente investigación, en el sentido de evidenciar la necesidad de fomentar programas que desarrollen habilidades en los jóvenes incluso en etapa previa a la adolescencia, para garantizar adolescentes social y emocionalmente saludables.

Otra de las investigaciones realizadas en este mismo país, corresponde a la titulada Desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de

riesgo en la adolescencia, los autores, refieren que este estudio se aplicó en la Institución Educativa “Marías Goretti”, Pacasmayo, Perú, cuyo propósito fue fomentar a través de talleres las destrezas sociales para la prevención y disminución de conductas conducentes a generar peligro en los estudiantes sujetos de investigación. El estudio fue cuasiexperimental, se contó con una población de 176 adolescentes. Los resultados indicaron que, a partir de estos ejercicios pedagógicos, los adolescentes desarrollaron habilidades referentes a tomar decisiones, autocontrolar sus emociones, mejorar la autoestima y asertividad, además de lograr como efecto colateral el cambio de su pensamiento y actitudes referente a los comportamientos de riesgo (Cacho, Silva y Yengle, 2019).

Este estudio, contribuye a la presente investigación, pues, coincide con la metodología cuasiexperimental, además de trabajar variables como el control emocional y asertividad en la adolescencia, habilidades de interés para la presente disertación, también demuestra que a partir de la intervención con estos programas se logró reforzar algunas destrezas sociales además del impacto en las conductas de los participantes.

La investigación referente a los efectos de un programa de intervención psicoeducativa con el propósito de optimizar las destrezas sociales de los estudiantes de primer grado de educación secundaria de un centro educativo en el Buen Pastor en Lima-Perú, fue de tipo cuasi experimental, contó con una muestra de 225 estudiantes del primer grado de educación secundaria, para ello, se realizó una medición en dos momentos uno pre y otro post, con el instrumento, que para este caso se tomó el modelo de cuestionario de autoría de Inés Monjas Casares que midió las áreas de habilidades sociales (Arellano, 2012: 56).

Los resultados del estudio anterior demuestran que, en el grupo experimental, existió una notoria mejoría de las habilidades referentes a la interacción social y como valor agregado se incrementó la motivación y rendimiento académico en los estudiantes intervenidos con

el programa psicoeducativo. Asimismo, se destaca la importancia del acompañamiento de los adultos durante el proceso educativo; además, de la importancia de que los jóvenes cuenten con estas destrezas sociales, que les permitirán ser ejemplo para sus iguales y adquirir aprendizajes sociales más significativos. También, recoge un método cuasi experimental, coincidente con el proyectado para la presente investigación; pues en ambos casos se utilizó un grupo como experimento y otro con la función de control. Además, su relevancia se debe al impacto en la evaluación de la implementación de un programa educativo que fomente las habilidades sociales en los estudiantes, existiendo similitud con el propósito que busca el presente estudio.

La investigación referente a la eficacia de un programa educativo de habilidades para la vida en adolescentes escolares de un centro educativo en Huancavelica, en Perú en el año 2006. La investigación tuvo como propósito, determinar la eficacia de este programa educativo en el marco de las escuelas promotoras de la salud, en adolescentes escolares. Fue de tipo experimental, con una preprueba y posprueba, la muestra fue de 284 estudiantes adolescentes de secundaria, contó con un grupo de control; también los resultados arrojados destacan un “incremento estadísticamente significativo en el grupo experimental referente al desarrollo de destrezas de comunicación y asertividad, sin embargo, no arroja cambios en la toma de decisiones y la autoestima” (Choque y Chirinos, 2009, p. 169).

La anterior investigación, es procedente, pues constituye una experiencia coincidente en cuanto a la metodología experimental y la medición con un instrumento en dos momentos un pretest y otro postest; además de la habilidad social asertividad.

La investigación titulada “Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015” realizada en Argentina por Rubiales, Russo, Paneiva y González, (2018) refiere como propósito hacer una revisión sistemática de los programas de entrenamiento

socioemocional implementados en niños y adolescentes durante un periodo en particular con el fin de seleccionar los que tuvieron un mayor impacto. El proceso de búsqueda lo realizaron a través de algunas bases de datos, arrojando como resultados, que, de los textos que fueron estudiados un gran porcentaje se implementaron en España.

Los hallazgos del anterior estudio, indica, que, un gran porcentaje de estos programas se enfatizaban en el entrenamiento de la inteligencia emocional, seguido por los entrenamientos de tipo mixtos y en un menor porcentaje eran destinados a desarrollar habilidades sociales. Por tanto, es pertinente, debido a que la mayoría de estos programas analizados evidencian un impacto significativo en la intervención de algunas variables propuestas para la presente investigación. Por tanto, es útil, analizar las bondades y debilidades identificadas en estos programas educativos.

La investigación realizada en Guatemala, titulada “Habilidades sociales en adolescentes que practicaron juegos tradicionales guatemaltecos durante su niñez”, tuvo como propósito medir las habilidades sociales de los adolescentes que han practicado estos juegos, fue de tipo descriptivo etnográfico, para ello, utilizó una muestra homogénea de 25 adolescentes que oscilaban en edades entre los 15 y 18 años, a quienes se les implementó la escala de Habilidades Sociales de autoría de Gismero. Los resultados indican que las “prácticas de estos juegos tradicionales contribuyeron al desarrollo de destrezas sociales, además de identificar las interacciones positivas. Adicionalmente, comprobaron que las habilidades menos impactadas fueron: hacer peticiones, expresión de enfado o disconformidad” (Urbina, 2013, p. 25).

Los resultados arrojados por la anterior investigación señalaron un efecto positivo en los adolescentes favoreciendo las prácticas resilientes y sociales. Este estudio constituyó una experiencia útil en el sentido de identificar las habilidades sociales que deben tener los

adolescentes; además de destacar el déficit en la habilidad emocional del autocontrol, insumo importante para la investigación en curso.

Otra de las investigaciones es la de Batz, (citado en Monzón, 2014) quien plantea en su investigación una Aplicación del programa de habilidades sociales para disminuir la conducta antisocial del Dr. Manuel Segura, en el centro juvenil de privación de libertad para varones, con el propósito de intervenir a estos jóvenes con el programa de habilidades sociales del Dr. Manuel Segura, para validar el impacto de la conducta antisocial en los adolescentes del centro de privación de libertad para varones II. La muestra utilizada, fue de 30 adolescentes entre los 15 y 19 años, se les aplicó un pretest y un postest, con el Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (A-D). Los resultados indicaron que un programa de habilidades sociales diseñado para educar como personas a jóvenes con problemas de conducta antisocial y delictiva sí es efectivo.

Este estudio es significativo para la presente investigación, pues sus resultados, comprobaron que, la intervención con el programa favoreció a los jóvenes con problemas de conducta antisocial y delictiva; además se comprobó el impacto en la habilidad emocional, existiendo coherencia con la investigación en curso.

La investigación de Olivos (citada en Urbina, 2013) referente a un Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales para la integración psicosocial de inmigrantes Latinoamericanos, tuvo como muestra 180 sujetos: 90 de grupo control y 90 para el grupo experimental, este último grupo recibió el entrenamiento. A ambos grupos se les aplicaron los instrumentos de la Escala Multidimensional de Expresión Social –Parte Motora (EMES-M) de Caballo, (1987) y el Cuestionario de Datos Psicosociales de Olivos (1995). Los resultados muestran un aumento estadísticamente significativo de las destrezas en el grupo experimental con respecto al grupo control posterior al entrenamiento.

Esta investigación, es pertinente, pues coincide con el diseño metodológico de la investigación en curso, al ser quasi experimental, ambas utilizan un grupo como experimento y otro de control; además del interés por medir un posible impacto en el aumento de estas habilidades sociales.

Otra investigación consultada, es la Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años, estudio implementado en España. Los resultados arrojados, demuestran que el grupo experimental evidencio comportamientos más asertivos, evidenciando, una reducción en la ansiedad de los niños, posterior a su participación en el programa (Carillo, 2015).

Esta investigación, aportó en el sentido de evidenciar los impactos significativos a partir de la intervención con un programa de entrenamiento en habilidades sociales en los infantes, demostrando la eficacia en este tipo de programas y su impacto en las conductas de los preadolescentes que son intervenidos.

A continuación, se relacionan los antecedentes en términos nacionales explorados en Colombia y México.

#### 1.1.2 Antecedentes Colombia.

A continuación, se relacionan los antecedentes históricos del concepto y avance de los estudios de Paz en Colombia. Concebida desde la misma Constitución Política, Capítulo I, artículo 22, donde se evidencia como derecho y deber necesario, por ello se debe legislar entorno a este tema, para ponerlo en práctica (Constitución Política Colombiana, 1991).

Lo anterior es pertinente, para investigación en curso, al demostrar que la Educación enfocada a la Paz está regulada, por tanto, el estado colombiano debe darle prioridad a la

formulación de políticas públicas e implementación de proyectos educativos encaminados a este tema.

Aspectos como la Educación para la Paz, siguen siendo una prioridad para el estado colombiano, esto se hace evidente en la investigación de Arce (2016) refiere en su tesis doctoral titulada Discursos de los y las adolescentes escolares: La Naturalización de la Violencia presente en la vida cotidiana de una Institución Educativa, tuvo como propósito comprender los sentidos otorgados por los y las estudiantes adolescentes a sus discursos acerca de la manifestación de violencia en la cotidianidad de una Institución Educativa, ubicada en la Comuna 16 de Santiago de Cali.

Los hallazgos indican, la forma real de la interacción de los adolescentes en contextos educativos con presencia de conductas violentas destaca los discursos de estos jóvenes, además de otras particularidades de la “violencia como parte de la descomposición del tejido social al que asistimos todos los colombianos en el S.XXI, los y las adolescentes no consideran que sus discursos tengan un sentido explícito de ser violentos o de propiciar la violencia” (p. 94).

Esta investigación es pertinente, debido a que demuestra la cotidianidad de los adolescentes al interior de las aulas, destacando las manifestaciones de violencia que hacen parte de la cotidianidad de los centros educativos en Colombia.

Otra de las investigaciones está basada en los autores Aguilar y Ariza, (2015), referente a la Resolución de conflictos escolares, como prácticas convivenciales, a través del fomento de los derechos humanos, llevada a cabo con el propósito de intervenir a través de prácticas pedagógicas enfocadas a la transformación de los conflictos escolares, en las aulas de los estudiantes de noveno grado (9º) del Colegio Darío Echandía I. E. D., jornada tarde. Los

resultados comprueban el cambio generado a partir de la intervención con estas actividades en las competencias sociales de los adolescentes.

Este estudio contribuye a servir como ejemplo para la intervención en las aulas con un programa educativo, además de comprobar el impacto de esta unidad didáctica en las habilidades sociales en los adolescentes intervenidos, situación similar al objeto de la presente investigación.

En este mismo sentido, está la investigación de Jiménez, Nieto y Lleras, (2009) referente a La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia, tuvo como finalidad presentar estrategias mediante las cuales el programa Aulas en Paz, favorece la convivencia y previene las conductas hostiles en las aulas. Como hallazgos, se identificaron algunos retos enfocados al fortalecimiento de las competencias ciudadanas, la capacitación de los maestros, la institucionalización y sostenibilidad de este tipo de programas en los centros educativos del país.

Este estudio, es pertinente para la presente investigación, dado que prueba la complejidad de mantener la calidad de un programa educativo que fomente la Paz. Aporte significativo para tener en cuenta en las futuras intervenciones educativas, como es el caso del presente estudio.

También, se destaca el programa Aulas en Paz, desarrollado por el investigador Enrique Chaux, (2008) referente a la “implementado en alianza con la Corporación Convivencia Productiva. Este programa consistió en explorar a través de las estrategias pedagógicas, las competencias ciudadanas, fomentando la cultura de paz, al fortalecer la convivencia al interior de los centros educativos.

Este proyecto fue aplicado en 14 colegios del Valle del Cauca en los municipios de Santiago de Cali y Palmira. Logrando importantes aportes en la solución de problemas disciplinarios en las instituciones de educación básica y media de este país. Es importante resaltar que este programa desde el 2015, se implementa en el Estado de Nuevo León, en el municipio de Monterrey, México.

Este programa, forma parte de los principales proyectos que se trabaja en Colombia en pro de una Educación para la Paz, sus impactos han sido tan positivos que fue escogido como una de las iniciativas más exitosas en formación ciudadana a nivel nacional, por el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC).

El anterior programa, es congruente con la presente investigación, debido a la similitud en la variable de solución de conflictos, habilidad que se desarrolla en los preadolescentes intervenidos con el proyecto, además de los aspectos metodológicos que sirven como modelo para el diseño del programa de innovación educativa Latinpaz, que obedece al producto de la presente investigación.

En el 2004, a través del Ministerio de Educación Nacional se puso en funcionamiento el Programa Nacional de Competencias Ciudadanas, que involucraba la educación ciudadana, con el interés de generar conciencia en la comunidad educativa, pues a partir de esta educación, se fomentan otras habilidades sociales necesarias y diferentes a los propios conocimientos a desarrollarse según cada etapa de los niños (Jaramillo, 2009: 25).

El anterior programa, constituye una experiencia útil para la investigación, evidenciando la necesidad de la educación en valores y en habilidades sociales, aparte de los conocimientos cognitivos, que no son suficientes para brindar las herramientas necesarias a los preadolescentes para afrontar las diversas situaciones presentes en su cotidianidad.

### 1.1.3 Antecedentes México.

En cuanto a México, se identificó, el estudio referente al “Modelo de Intervención para fortalecer habilidades psicosociales”, (García, Villagómez & Reyes, 2016), investigación compilada desde la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), su objetivo estuvo encaminado a facilitar de estrategias metacognitivas y autorreguladoras que permitieran a los estudiantes reflexionar y regular su proceso de aprendizaje.

Es pertinente este estudio para la presente investigación, pues, destaca la relevancia de desarrollar habilidades psicosociales en los jóvenes, con el interés de fomentar la adquisición de herramientas que le servirán a lo largo de su vida.

Otro estudio, es el referente a las habilidades cognitivas y sociales en adolescentes de una escuela rural en el municipio de Zacapu, Michoacán, por Morales, Benítez y Agustín (2013), con el propósito de fortalecen las habilidades en estos jóvenes a través de la implementación de dos programas de intervención psicoeducativa, su metodología fue de corte cuantitativa, con diseño pre-experimental de alcance descriptivo-correlacional, con una muestra de 96 estudiantes. Los hallazgos destacan un mejoramiento estadísticamente significativo en las destrezas sociales.

De otro lado, está el Programa Construye T, diseñado e implementado a través de la SEMS, en colaboración con el PNUD, su objetivo es “desarrollar habilidades socioemocionales en los adolescentes, y así mejorar el ambiente escolar en los planteles del nivel medio superior participantes. Su enfoque es un trabajo integral desde la prevención, formación y protección de los adolescentes” (Salud, 2012, p. 34).

Construye T, es un estudio oportuno para la presente investigación, pues, contribuye al desarrollo socioemocional; mejora el ambiente escolar, y previene conductas de riesgo. No obstante, por ser un programa para el nivel medio superior, los participantes son jóvenes

de 15 y 18 años. Se discrepa que la implementación solo sea para adolescentes, pues, es pertinente fortalecer estas habilidades desde la educación primaria, y no esperar hasta la adolescencia para hacerlo.

La investigación realizada en México por Felipe, (2012) referente a las “Conductas resilientes y habilidades sociales en internos del Centro de Integración para Adolescentes”, fue un estudio de tipo cuasi experimental, con el propósito de medir cambios en las habilidades de 43 adolescentes intervenidos con un programa psicoeducativo a partir de la aplicación de la Escala de Resiliencia Mexicana de Palomar y la Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein.

La anterior investigación se considera una experiencia útil para la investigación en desarrollo, pues, presenta similitud con el diseño metodológico al ser cuasi experimental y al intervenir con un programa psicoeducativo.

Otro estudio, fue la realizada por Moreno (2011) de corte cuantitativa descriptiva, llevada a cabo en el municipio de Mérida, que hace referencia al: “Desarrollo de habilidades sociales como estrategia de integración al bachillerato”, su objeto fue intervenir a los estudiantes de nuevo ingreso con un taller de habilidades sociales, con el fin de que estos adolescentes utilicen estas destrezas en su cotidianidad. La muestra fue de 70 alumnos de primer grado de bachillerato en edades entre 14 y 18 años. El instrumento aplicado fue una adaptación del Cuestionario de Habilidades de Aprendizaje Estructurado de Goldstein.

Los resultados de la anterior investigación evidencian que las habilidades más débiles identificadas en los adolescentes son las relacionadas con el manejo de emociones y el estrés. También, se comprobó que estos talleres favorecieron la integración escolar, lo cual se sustenta en que la evaluación que se realizó posterior a la intervención valida que estos jóvenes adquirieron algunas destrezas que no poseían antes de los talleres. Este estudio es

congruente con la investigación, pues sirve para identificar las habilidades sociales pertinentes durante la etapa de la adolescencia, además de comprobar el impacto generado a partir de una intervención educativa.

Otra investigación para destacar es la titulada “El estado actual de la Educación para la Paz en México”, de la autora Franco (2010) que tuvo como propósito analizar la educación y la cultura de paz en este país, desde la enseñanza en derechos humanos. En los resultados se evidencia la importancia de las cátedras de estudios para la paz, también identifica el trabajo que se ha realizado entorno a esta temática de interés mundial.

Este estudio, es pertinente con la investigación actual, pues, destaca el estado de la Educación para la paz, además de los elementos que se deben fortalecer para que este tipo de programas educativos logren un mayor impacto en la población.

Por todo lo anterior, se precisa que Colombia y México cuentan con normatividad y programas enfocados al fortalecimiento de la convivencia y el clima escolar, sin embargo, aún se deben generar más propuestas que abarquen todos los elementos necesarios para lograr fortalecer en su conjunto habilidades socioemocionales.

No obstante, Colombia a diferencia de México evidencia una mayor generación de leyes que favorecen al tema, La coyuntura de los acuerdos de paz que se han efectuado entre el Estado Colombiano y el grupo insurgente (FARC), han contribuido a que la escuela, como institución formadora, ejerza un rol trascendental en el proceso.

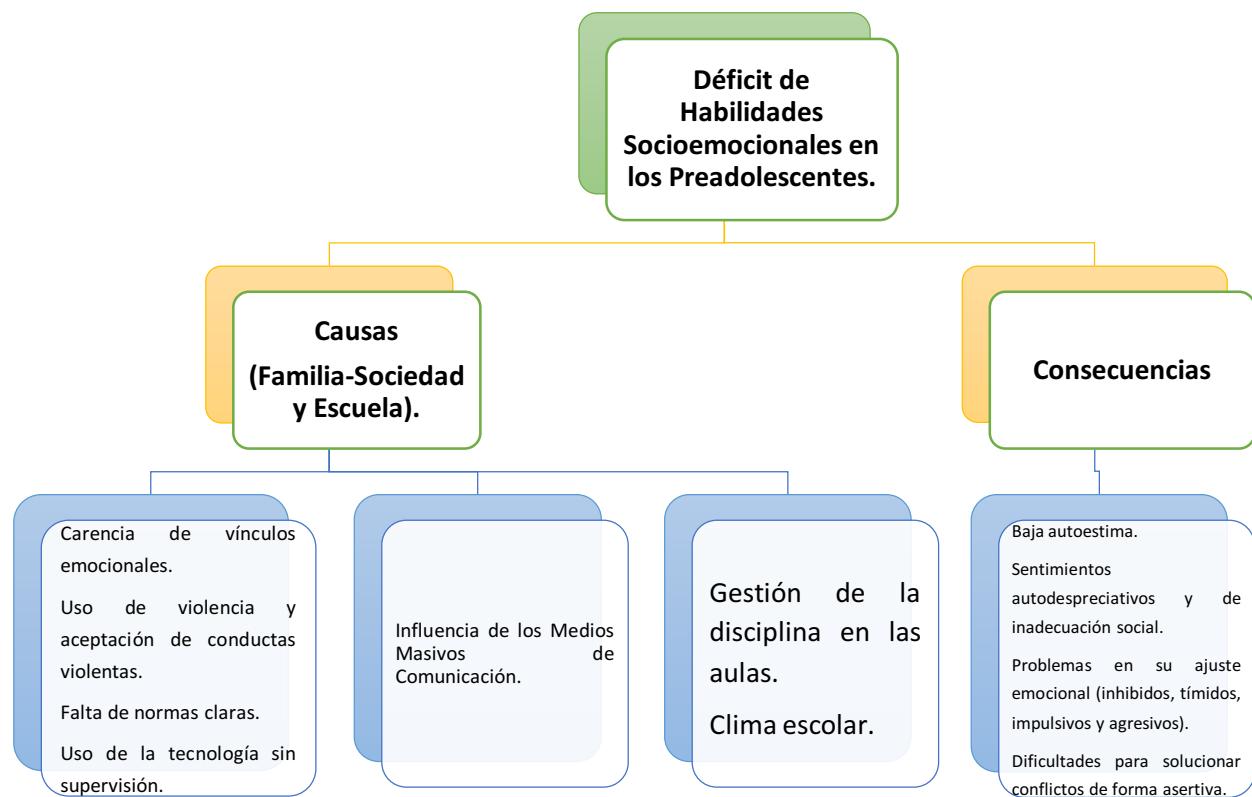
En este mismo sentido, se puede observar que en Colombia y México se han implementado programas educativos enfocados a la Paz, desde diferentes enfoques. Las instituciones académicas y gubernamentales han ejercido un importante rol en el diseño e

implementación de estos programas, mostrando disposición al unir esfuerzos para que las escuelas se conviertan en escenarios de paz.

### 1.2 Problema de investigación.

La problemática planteada para la presente investigación obedece al déficit de habilidades socioemocionales en la preadolescencia, elemento que incide en los altos índices de manifestación de conductas violentas en las aulas de los estudiantes de 3º y 4º de primaria en Santiago de Cali (Colombia) y Monterrey (Méjico).

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, incapacidad para solucionar los conflictos de forma no violenta.

A lo anterior, se le suma, 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 que 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.

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 tangible del déficit de estas habilidades presentes en las escuelas del sector oficial en Colombia y México.

En Colombia, existe un alto índice de estas 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 de Colombia, 77.5 por ciento de los estudiantes entrevistados se han visto afectados 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 deben seguir intentando con diferentes alternativas exhaustivas que permitan prevenir estas conductas disruptivas (Chaux, Arboleda, Jiménez, Kanayet, & Velásquez. 2006, págs. 36-53).

Simultáneamente, y según los datos suministrados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016), el acoso escolar afecta a 18 millones 781 mil 875 estudiantes de primaria y secundaria, posicionando a México como el país 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 por ciento de los estudiantes de educación básica presentan conductas violentas contra sus compañeros y aproximadamente 4.5 por ciento de los estudiantes sufre algún tipo de acoso escolar. Las autoridades escolares manifiestan que los menores imitan acciones violentas perpetradas por sus compañeros o por 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 México como Colombia 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, se 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 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 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 semejantes.

#### 1.2.1 Pregunta de investigación.

¿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 Justificación de la investigación.

Teniendo en cuenta que la violencia escolar es un fenómeno de interés mundial, países como Colombia y México no son ajenos a la necesidad de implementar programas educativos encaminados al fortalecimiento de la convivencia en las aulas.

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, y 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, tienen 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, sobre 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 TICS.

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 la violencia en las escuelas, decretando varias leyes al respecto desde 2004. Las legislaciones contemplan 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.

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, también establecen responsabilidades a nivel escolar en las instituciones oficiales.

Como puede verse, tanto Colombia como México tienen 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 los elementos que son primordiales para reforzar durante la preadolescencia.

Debido a que los programas y disposiciones legales previamente implementadas 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 de 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 tesis, los centros educativos han cedido sus espacios de formación a la prevalencia de conductas disruptivas, al grado de formar parte de la cotidianidad en las aulas tanto 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, 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 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 assertiva 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 presente investigación tiene una gran relevancia y pertinencia, pues ofrece a las escuelas un programa educativo innovador, que responde a las necesidades sociales no atendidas mediante los contenidos cognitivos curriculares actuales.

El propósito de este programa, en concordancia con Bisquerra (2007), es el desarrollo de competencias emocionales en los contextos referentes a la conciencia emocional, regulación, autogestión, inteligencia interpersonal, 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 3º y 4º 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 la investigación 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.

Demostrando, incluso a las futuras generaciones que responder ante situaciones adversas sin recurrir a la violencia, es completamente posible y que tales 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 actos delictivos.

#### 1.4. Objetivos de la investigación.

##### 1.4.1 Objetivo 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.

#### 1.4.2 Objetivos específicos.

OBJ1. Describir los programas de Educación para la Paz que se han implementado en Colombia y México.

OBJ2. Identificar las habilidades socioemocionales necesarias en la etapa de la preadolescencia.

OBJ3. 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.

OBJ4. 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.

OBJ5. 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.

#### 1.5 Hipótesis

Ha: 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, es el fortalecimiento del autocontrol de las emociones, de la empatía, assertividad y la solución pacífica de los conflictos en el aula.

Ho: La Educación para la Paz, no genera ninguna influencia en el déficit de las habilidades socioemocionales en los preadolescentes en Santiago de Cali y Monterrey.

## 1.6 Marco conceptual de las variables.

En los siguientes párrafos, se explora brevemente algunos conceptos fundamentales que obedecen a las variables planteadas en la investigación.

Estas variables se desarrollaron a mayor profundidad en los capítulos 3, 4 y 5, en donde se especifica el conocimiento de cada una.

En primer lugar, se inicia con el concepto de Educación para la Paz, puesto que obedece a la variable independiente de la investigación, además, se fundamenta en la noción de paz positiva, debido a esto, se describen las distintas definiciones a la luz de los autores consultados, puntuizando la definición conceptual de Educación para la Paz.

Seguidamente, se exploran las emociones concepto clave de la variable dependiente uno (1) detallando el concepto de valores como elemento notable para esta variable. A la par, se continua con la definición conceptual de conducta asertiva, cimiento principal de la variable dependiente dos (2).

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 la variable dependiente tres (3).

### 1.6.1 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.

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 se 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.

#### 1.6.2 Emociones.

Las emociones son otro concepto fundamental para la presente investigación, por ello, los 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 le deben brindar 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).

Dado que 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, el dialogo activo dan como resultado la empatía, destreza fundamental para la construcción e interacción de relaciones sociales saludables durante la preadolescencia.

#### 1.6.3 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).

Dado a lo anterior, la conducta assertiva 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) definen la conducta assertiva como una acción que permite expresar adecuadamente, sin distorsiones cognitivas o ansiedad y combinando componentes verbales y no verbales, oposiciones y afecto.

La conducta assertiva 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 assertivas, 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 Carillo, 2015) a la capacidad de expresar comportamientos que son reforzadas 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 basado en el respeto y la libre expresión.

#### 1.6.4 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 está acompañada de ejercicios que les permita a los estudiantes interiorizar estos saberes además que los conduce 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 manera tal que en la casa se fortalezca los conocimientos adquiridos en la escuela.

#### 1.6.5 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 al fomento de proteger y desarrollar la vida propia y ajena.

Referente al tema de la Convivencia es aprender a convivir y construir relaciones, 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.

#### 1.6.6 Conflicto.

El conflicto no sólo es una realidad y un hecho más o menos cotidiano en la educación, sino que también 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 sus subidas y bajadas de intensidad, 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, asociado a situaciones negativas de la vida, que deberían de 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 lo son las causas, protagonistas y 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).

Por lo 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.

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

De la autora anterior se destaca, que fue la precursora del 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 para 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.

#### 1.7 Diseño de la investigación.

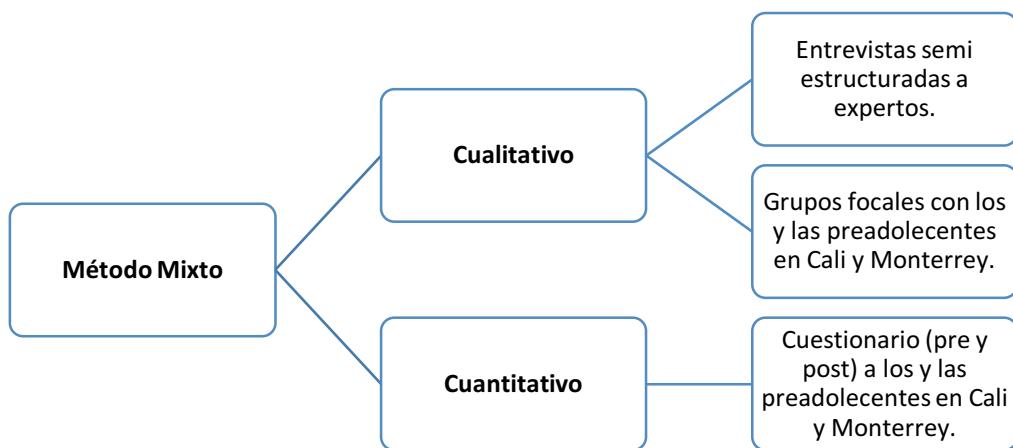
El enfoque investigativo, que se utilizó para la presente investigación es de tipo mixto. Combino, varias técnicas e instrumentos de recolección de información desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa.

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 (cuantitativo-cualitativo).

Por todo lo anterior, el diseño utilizado para esta investigación se sintetizó en la siguiente gráfica.

Gráfica 2. Diagrama del Método Mixto utilizado en la investigación.



Fuente: Elaboración Propia.

En la anterior gráfica, se ilustra el método de investigación y los instrumentos utilizados para el desarrollo del presente estudio, descritos a mayor profundidad en las siguientes cuatro (4) 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

multidisciplinarios 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, 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 realizó un grupo focal y desde una perspectiva cuantitativa se 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 a los expertos en 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, teniendo 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 de 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. Posterior, 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 ayudo 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), debido 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.

### 1.8 Matriz de congruencia.

Tabla 1. Matriz de Congruencia de la investigación.

Pregunta de Investigación	Hipótesis	Objetivo General	Objetivos Específicos	Variables	Método/Técnicas	Instrumentos de Medición
¿Cuál es la influencia de la Educación para la Paz en el déficit de las habilidades socioemocionales en los preadolescentes de escuelas públicas en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México?	La influencia de la Educación para la Paz en el déficit de las habilidades socioemocionales de los preadolescentes en Santiago de Cali y Monterrey es el fortalecimiento del autocontrol de las emociones, la empatía, asertividad y solución pacífica de los conflictos en el aula.	Determinar la influencia de la Educación para la Paz, en el déficit de las habilidades socioemocionales en los preadolescentes en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México.	Describir los programas de Educación para la Paz que se han implementado en Colombia y en México.  Identificar las habilidades socioemocionales necesarias en la etapa de la preadolescencia  Diseñar un Programa de Educación para la Paz que impacte en el déficit de las habilidades socioemocionales en los preadolescentes	VI. Educación para la Paz.  VD1. Autocontrol de las emociones.  VD2. Empatía y Asertividad.  VD3. Solución pacífica de los conflictos en el aula.	El método es Mixto: Medición Cuantitativa y Cualitativa.	
					1. Encuesta escrita (cuantitativo).  2. Entrevistas semi estructuradas a expertos.	1. Cuestionario a Escala Likert (Pre).  2. Guion.
			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. Técnica: Encuesta escrita (cuantitativo).  3. Técnica: Grupo Focal (cualitativo).	1. Cuestionario a Escala Likert (Post).  3. Guía.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo II. La violencia escolar como consecuencia del déficit de habilidades socioemocionales en la preadolescencia.

Para efectos de la lectura y comprensión de este capítulo y en general para la presente investigación, se ha dispuesto que al referir la palabra preadolescente está incluye ambos géneros, masculino y femenino.

Los conflictos son definidos como una disputa en los que existe contraposición de intereses, hacen parte de la cotidianidad del ser humano, son connaturales a las relaciones humanas y están presentes en todos los distintos escenarios, incluyendo el de la escuela.

En este sentido, las habilidades socioemocionales juegan un papel importante en el desarrollo de los preadolescentes. Pues, de esta depende en gran parte la interacción social, la construcción de relaciones asertivas y el éxito de su convivencia en comunidad.

Teniendo en cuenta, que la carencia de alguna habilidad socioemocional en los preadolescentes, desencadenan algunas consecuencias como la baja autoestima, desadaptación en la escuela, rechazo de sus pares y conductas disruptivas al interior de las aulas.

Es por ello, que, en las siguientes páginas, se exploraron los conflictos en las aulas, describiendo el fenómeno de la violencia escolar desde su conceptualización, origen, tipos y manifestaciones. Seguidamente se describió la incidencia de las habilidades socioemocionales respecto a este fenómeno, destacando los factores que la originan desde el contexto familiar, social y escolar.

También, se exploró el desarrollo emocional como factor de protección de la violencia escolar. Además de la visualización de las características emocionales de los actores en dicho fenómeno, identificando las emociones predominantes de cada uno.

Se culminó el capítulo, destacando la importancia de la educación emocional en las aulas. Así mismo, la pertinencia de capacitar a toda la comunidad educativa para fortalecer las habilidades socioemocionales durante la preadolescencia.

## 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 si no son el problema, sino la forma en cómo se gestionan.

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, hace referencia a “una conducta de acosoamiento 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 con lleva 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) indica 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.

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, es manifestada 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, 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 esta, 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 agreder 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 adversario 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 del aula, las más comunes son: agresión verbal, agresión física, intimidaciones, amenazas, chantaje y acoso sexual, 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 apodos 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: 110).

Las intimidaciones/amenaza/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. De igual manera, 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 progresiva con acciones de violencia, como el acoso y sigue subiendo de intensidad hasta el nivel de la escolaridad 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 (2015<sup>a</sup>: 110).

#### 2.1.3 Normatividad para el manejo de la Violencia Escolar en Colombia y México.

En este apartado se exploró a grandes rasgos las políticas públicas y 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 antecesores de 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, están 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 describen la normatividad relacionada a la violencia en el escenario escolar, desde una perspectiva internacional, luego se puntuiza en Colombia y posterior 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 el Protocolo de actuación en situaciones de bullying. Es una versión revisada y contextualizada que brinda las pautas y una ruta de los procedimientos inmediatos para intervenir en situaciones de acoso escolar, que ocurra tanto dentro como fuera de los centros educativos.

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 1º, 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 imparte 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 7o fracciones VI, XV y XVI. En su artículo octavo especifica en que debe basarse la educación que se imparte en todas las escuelas donde se aprecia que 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 sean 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 4. Se fundamenta en el párrafo sexto del artículo 4º 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 él 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, descritas a continuación:

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 imparte 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, que 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 consideradas 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.

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 que inciden en el déficit de habilidades socioemocionales.

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, diálogo assertivo, 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 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) y Monjas (citado en López, 2008).

Por lo anterior, la familia es la institución más importante para la formación de la personalidad de los niños, por ello, 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 permita 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, además, el demostrar poco afecto a las niñas y niños, genera baja autoestima, 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 fundamentada 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 Fernandez, 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 dialogo, 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, 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).

Los padres permisibles e inconsistente, tolerantes con las conductas agresivas de sus hijos y no marcan reglas claras y consistentes también les afecta 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 también 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 generan 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 conductuales 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, permitiéndole 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 está se realiza.

#### 2.2.1.4 Uso de la tecnología sin supervisión de las familias.

Los medios de comunicación, especialmente los programas televisivos y los juegos en la actualidad, suelen tener un gran contenido violento, por tanto, es un factor que debe ser tenido en cuenta por las familias, quienes tienen el deber de supervisar y educar en sus hijos 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 sobre los contenidos apropiados a los cuales pueden acceder según su edad, de lo contrario si se carece de esta supervisión algunos de los riesgos asociados al uso de las Tic por parte de los adolescentes pueden ser 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. 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).

En este sentido, 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.

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 dialogo.

#### 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.

Por lo anterior, se destaca 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 está, 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 Disciplina Association” quienes tuvieron la tarea de difundir este tipo de disciplina por toda América Latina (Ortega, 2014).

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

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).

En términos generales, cuando las políticas educativas no corrigen adecuadamente las conductas violentas; además la carencia de la transmisión 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 no es efectiva a la hora de prevenir o modificar dichas acciones (Avilés, 1999).

La práctica de valores sociales, son importantes 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 elemento de defensa de 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, propendieron 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 prevenir 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.

Las emociones juegan un papel importante en el fenómeno de la violencia escolar. Particularmente la forma en cómo se manifiestan, pueden incentivar las conductas violentas en las aulas o ayudar a 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: La 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). También se ven así mismo, con incapacidad de defenderse debido a su baja autoestima, siendo más vulnerable 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).

Algunas de las emociones presentes en los espectadores son el miedo, que hacen que lleven este rol, incluso, en algunas ocasiones admirar 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, 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, se consideraba de poca relevancia y pertinencia (Dueñas, 2002, p. 14).

Por lo anterior 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 y 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 del 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 la 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, el porqué, algunas personas logran una elevada Inteligencia Emocional, logrando, gestionar adecuadamente sus emociones, lo que le facilita a una mejor adaptación al entorno social y natural (Fernández- Berrocal & Extremera, 2002), esto permite tener más posibilidades de adaptarse a las diferentes situaciones que se 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 de estrategias de prevención y alfabetización emocional necesarias, a través del sistema educativo. 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, 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. Brindándole a las niñas y los niños herramientas necesarias para potencializar la

inteligencia emocional, la práctica de valores sociales y las herramientas 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 de fomentar la adquisición de habilidades y el potencial para la identificación, manejo y control de sus propias emociones, fortalece su personalidad, 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 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 les permite a los preadolescentes desarrollar su personalidad, carácter y regular sus conductas conforme a las destrezas adquiridas al interior de sus familias y escuela.

En este sentido, la violencia escolar tiene una estrecha relación con las habilidades socioemocionales, al ser una de las causas de este déficit manifiestas 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. La Educación para la Paz como estrategia de pacificación en las aulas.

Teniendo en cuenta que “en la escuela no solo se vive, sino que se convive la gran parte del tiempo de la cotidianidad, se tejen relaciones, se vivencian experiencias y se adquieren los conocimientos que le sistema educativo considera pertinentes para su formación” (Rojas, 2018, p. 24).

Por lo anterior, la escuela resulta el escenario idóneo, para implementar la educación para la paz, dado a las bondades, que desencadena el fortalecimiento de habilidades que les permita a la comunidad educativa, construir relaciones armoniosas, interactuar de forma asertiva y solucionar sus conflictos de forma no violenta.

Es por ello, que en este capítulo se explora la teoría de La Educación para la Paz, indagando desde sus orígenes, principios y objetivos, haciendo énfasis en el significado e implicaciones de este concepto; así, cuando el lector lea “la Educación para la Paz”, tendrá claro a qué se hará referencia durante el resto de la presente investigación.

En la segunda parte del apartado se hace un acercamiento más específico, abordando el contexto de la Educación para la Paz en países como Colombia y México, describiendo sus políticas públicas y normatividad en general, evidenciando semejanzas y diferencias.

Finalmente, el capítulo se enfoca en programas y proyectos educativos aplicados en ambos países para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales, el fomento de una cultura de paz y los retos que enfrentan ambos sistemas educativos en la actualidad.

### 3.1 La Educación para la Paz

Actualmente la Educación para la Paz es una necesidad global en los Centros Educativos, particularmente en contextos como Colombia y México, países con conflictos sociales similares, que se reflejan al interior de las aulas. Desde este escenario, la Educación desempeña un papel fundamental en los procesos de paz; al grado de provocar modificaciones en sus estructuras curriculares y generar políticas públicas en pro de una cultura de paz.

La Educación para la Paz, surge como respuesta a las necesidades modernas. Genera propuestas educativas, inclusivas e integradoras, cuyo núcleo principal es la formación del ser humano. Dicho de otra forma, es una educación que fortalece los valores, genera herramientas para solucionar conflictos y otros elementos, a fin de hacer factible que los estudiantes adquieran las habilidades que les permitan vivir en armonía, dentro de la escuela y su comunidad.

A continuación, se contextualiza el estado de la Educación para la Paz, iniciando desde sus orígenes, definiendo su concepto y objetivos.

#### 3.1.1 Antecedentes históricos.

El origen de la Educación para la Paz se remonta “a finales de la II Guerra Mundial al igual que los principales trabajos y estudios sobre la paz y guerra... esta educación es una herencia benéfica del interés manifestado por los primeros teóricos en entender la paz desde las relaciones humanas” (Cabello & Vásquez, 2018, p. 82).

Se evidencia que la Escuela Nueva, se originó para brindar un modelo de enseñanza basado en particularidades de educación cívica y demás herramientas que le permitiera a los

estudiantes convertirse en ciudadanos críticos, reflexivos y con un mayor compromiso con la sociedad.

Posteriormente a la Segunda Guerra Mundial se constituyen instituciones de cooperación internacional, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), luego la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura), fundada para fomentar una educación basada en los derechos humanos fomentando acciones para evitar el uso de armas.

A finales de la Segunda Guerra Mundial, se suscita el interés de algunos teóricos por entender la paz desde las relaciones humanas; sin embargo, con anterioridad al periodo clave en el que nace la necesidad de entender los conflictos desde la perspectiva positiva que marca la tendencia de educar en y para el conflicto, desde las habilidades sociales lejos de la impulsiva confrontación (Cabello-Tijerina, y otros, 2016, p. 94).

En los años 60, esta filosofía de no-violencia continúa a través de una disciplina llamada Investigación por la Paz, que se constituye en Oslo en 1959 con el Instituto de Investigación Social. Respaldada un poco según las ideas de Johan Galtung, permitió una evolución del concepto de paz. Una paz, pensada desde una perspectiva positiva, un concepto más amplio que solo la ausencia de la guerra. Así mismo, le dio origen a la Teoría Gandhiana del Conflicto.

Es importante asentar que la Investigación por la Paz se fortaleció con el movimiento de la no-violencia liderado por Gandhi, quien consideraba importante que la escuela no sólo fuera un espacio abierto e íntegro en su medio. “la educación no fuera responsabilidad exclusiva de ésta: toda la comunidad debe participar” (Jares, 1991, p. 65).

Se observa que a partir del movimiento de la no-violencia se enriquece la Educación para la Paz, pues, está basado en principios como la verdad y en acciones pacíficas como las prácticas sociales y pedagógicas, demostrando que si es posible concebir una paz integral.

En los años 70, se hace énfasis en aspectos relacionados con la fabricación de armas, especialmente de tipo nuclear, que implican un riesgo para la humanidad y la continuidad de guerras.

A finales de los 80, la Educación para la Paz incursiona hacia enfoques prácticos y se orienta en la convivencia al interior de la comunidad: el aula, la escuela y el barrio. Tiene como objetivo participar de forma activa y responsable en la construcción de ambientes de paz, a través de programas de gestión no violenta de los conflictos.

Es así como en los años 90 la Educación para la Paz se ha fortalecido con otros tipos de educación, como la intercultural. También por las nuevas tecnologías de la información, que le han permitido globalizarse, nutrirse de otros modelos y experiencias significativas en la construcción de paz desde y hacia el interior de las escuelas.

Según los datos recopilados en los antecedentes históricos, se concluye que la Educación para la Paz, no es un tema relativamente nuevo, desde hace varias décadas, se han trabajado estas temáticas, solo que en la actualidad las instituciones educativas están más conscientes de las necesidades globales y han optado por apropiarse de estas herramientas que les brinda los elementos necesarios para implementar programas en pro del fortalecimiento de una cultura de paz al interior de las escuelas.

A continuación, se explora el concepto de Educación para la Paz, según la perspectiva de algunos autores.

### 3.1.2 Concepto de la Educación para la Paz.

Se entiende por Educación para la Paz una formación integral que incluye la educación afectiva, sociopolítica y ambiental. La finalidad es aprender a analizar las situaciones injustas, juzgarlas y buscar las alternativas pacíficas para su transformación” (Rodríguez, 1995, p. 12).

En esta transformación es clave “la triple comunicación, con uno mismo, con los otros y con lo otro que sería el contexto o medio ambiente, que conlleva como resultado la convivencia regulada mediante formas no violentas” (Rodríguez, 2002, p. 115-137).

Se afirma que la Educación para la Paz es un proceso educativo integral, no es una asignatura del plan de estudios, son elementos que deben ser transversales al currículo, que brinda al estudiante herramientas para relacionarse de una manera más asertiva y como lo plantea el autor al referirse a una “triple comunicación”, que no es otra cosa más, que ser empático, tener inteligencia personal e intrapersonal y qué aunado a un fortalecimiento de valores sociales, darán como consecuencia el fortalecimiento del clima escolar, generando una mejor convivencia al interior del aula.

En cuanto a la Educación para la Paz como proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, “está fundamentado en los conceptos de paz positiva y las perspectivas creativas del conflicto, como elementos significantes y definidores, que pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura” (Jares, 2012, p. 155).

Jares, se refiere a la cultura de la paz, una cultura que ayude a las personas a descubrir críticamente la realidad que viven en su cotidianidad.

Retomando la Educación para la Paz como proceso educativo y según lo planteado anteriormente, su cimiento principal es la paz positiva, una paz que va más allá de solo la

ausencia de la guerra. Es una paz que implica una transformación de paradigmas y un mayor compromiso social.

Salguero (2004) señala que la “Educación para la Paz no debe circunscribirse sólo a la transmisión de contenidos relativos a la paz, debe repercutir en todo el currículo, entendido éste como todo aquello que el medio ofrece a los individuos” (p. 58).

A pesar de que la Educación para la Paz tiene sus cimientos en una paz positiva, comparto la idea del autor de que no solo se base en trasmitir conocimientos relativos a la paz, como proceso educativo implica un currículo integral, que fomente el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los estudiantes. Pues estas, le permitirán tener mayores habilidades a la hora de comunicarse e interactuar con sus semejantes.

Salguero también plantea que la Educación para la paz está fundamentada en dos conceptos básicos: paz positiva y perspectiva creativa del conflicto. Al respecto Ramos (2003), basado en Galtung (2003) indica que las características de la paz positiva son: “Considerar la paz como un fenómeno amplio y complejo que exige una comprensión multidimensional. Además, uno de los valores máximos de la existencia humana” (p. 18). También, hace referencia a una “estructura social de amplia justicia y reducida violencia, está ligada a tres conceptos íntimos ligados entre sí: el conflicto, el desarrollo y los derechos humanos” (p. 5).

Es acertado, el planteamiento de que la Educación para la Paz está fundamentada en la Paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, esta segunda, es importante en el trabajo en el aula, después de entender la paz desde una perspectiva integral, se requiere enseñar que es el conflicto y cómo transformarlo al interior del aula.

Para finalizar, se concluye que la Educación para la Paz es un modelo de educación integral, conformado por un conjunto de prácticas educativas que permite fortalecer en los estudiantes valores, habilidades sociales y emocionales, que les servirán como herramientas para la convivencia al interior del aula.

La Educación para la Paz, es una necesidad global de todas las instituciones educativas, para lograr la transformación y disminución de los conflictos en el aula. A través de la implementación de este tipo de programas educativo, se fortalece el clima escolar y se mejoran las relaciones al interior de las aulas.

### 3.1.3 Objetivos de la Educación para la Paz.

Al explorar la Educación para la Paz, es importante retomar sus principios fundamentales, “enmarcados en cultivar valores, aprender a vivir en armonía con los demás, facilitar experiencias y vivencias; es educar en la solución de conflictos, desarrollar el pensamiento crítico; educar en la tolerancia y diversidad, así como en el diálogo y la argumentación racional” (Zurbano, 1998, p. 34).

Retomando lo anterior, se afirma la importancia de conocer los principios de la Educación para la Paz, pues, a partir del fortalecimiento de cada uno de estos elementos, se tejen relaciones armoniosas, se facilitan experiencias, se enseña que existen formas distintas y pacíficas de resolver los conflictos al interior del aula. Todo lo anterior trae como consecuencia unos estudiantes felices y unos ciudadanos con pensamiento crítico para la toma de mejores decisiones que constituirán el futuro de la sociedad.

El objetivo de la Educación para la Paz según Danesh (2012) es básicamente la creación de tres culturas: cultura de paz, de sanación y de excelencia. En estas culturas (basadas en una visión de un mundo que busca la paz), nuestros conceptos claves son entender la realidad, la naturaleza humana, el propósito de la vida y los principios de las relaciones humanas.

Un aspecto interesante del planteamiento de Danesh, es el incorporar la cultura de la sanación, como elemento en la Educación para la Paz y que, a pesar de ser poco trabajado, recoge un gran sentir, el sanar a través de un proceso educativo. Algunas veces se piensa en la Educación para la Paz como un proceso preventivo de conflictos, pero qué pasa con las comunidades educativas que se encuentran en contextos sociales violentos, en los cuales; los estudiantes han sido vulnerados con estas acciones violentas. Para este caso, es pertinente trabajar en la sanación al interior de las aulas.

No obstante, la formación de elementos de una visión mundial basada en la unidad, son elementos de una cultura de paz, de una “cultura de la sanación y el poner a la paz como marco en todo el currículum escolar, son algunos lineamientos para la implementación efectiva de un programa de Educación para la Paz” (Danesh, 2006, p. 57).

Son interesante los planteamientos de Danesh, pues, aparte de plantear una cultura de sanación, también incorpora otro elemento nuevo en la Educación para la Paz, como lo es la Unidad. Un valor agregado a la hora de implementar proyectos educativos de paz en las escuelas.

Se debe tener una buena articulación para lograr mayores efectos en los programas de construcción de paz. De igual manera, se considera que la Unidad es un elemento poco utilizado y muy necesario para los procesos de formación de paz.

En otro sentido, Morín (2006) afirma que el objetivo principal de la educación es preparar para el despertar de una sociedad. Por ello señalan la importancia de comprender la vida como emergente de la historia de la tierra y a la humanidad como emergente de la historia de la vida terrestre.

Recogiendo el anterior planteamiento, la Educación para la Paz, tiene como objetivo educar de forma integral, no solo para la resolución asertiva de los conflictos, sino también para la vida. Educar para la toma de decisiones de forma crítica, construir relaciones basadas en el respeto mutuo, ciudadanos más empáticos y comprometidos con la construcción de una cultura de paz en sus entornos.

En el Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Dakar, Senegal (26 al 28 de abril) en el año 2000. Se planteó como objetivos principales, la promoción de una educación que ayude a los niños y jóvenes a adquirir capacidades, como la prevención y resolución pacífica de conflictos, y valores éticos y sociales. Las actividades de fomento de la paz relacionadas con la educación, que lleva a cabo el UNICEF, forman parte de un enfoque mundial destinado a llevar a la práctica el derecho a una Educación para Todos de calidad.

La existencia de iniciativas a través de instituciones internacionales, en pro de una educación fundamentada en la paz, cuyos objetivos se encuentran enmarcados en la adquisición de valores éticos y sociales, de un modelo de educación en y para el conflicto, con el interés de fortalecer el sistema educativo y mejorar su calidad.

En definitiva, se afirma que los objetivos principales de la Educación para la Paz es brindar a los estudiantes, las herramientas fundamentadas en valores sociales y principios que les permita resolver de forma no violenta sus conflictos, construir relaciones armoniosas, comunicarse de forma asertiva y aportar a la construcción de una cultura de paz al interior de las aulas.

### 3.2 Contexto de la Educación para la Paz en Colombia

Con el fin de indagar el estado de la Educación para la Paz en Colombia, se realizó una exploración referente al marco legal existente concerniente a este modelo educativo.

Seguidamente se documentaron los programas y proyectos que se han generado e implementado con el interés de construir una cultura de paz al interior de las escuelas en este Colombia.

Se culmina este apartado con la identificación de los retos que se han generado a partir del proceso de posconflicto, producto de los acuerdos de paz que se han firmado en Colombia.

#### 3.2.1 Normatividad legal sobre Educación para la Paz en Colombia.

La Educación para la Paz en Colombia, está concebida desde la misma Constitución Política de 1999. Así mismo, está trazada en diversos documentos y políticas como, leyes y decretos que se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 2. Normatividad sobre Educación para la Paz en Colombia.

Nivel Internacional	Colombia	
	Documento	Aporte al tema
Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Internacional de Educación (1995).	Constitución Política de Colombia (1991).	Se concibe la paz como derecho y deber de obligatorio cumplimiento.
Res. 53/243 Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de 1999.	Sentencias: T-974 de 1999 y T-925 de 2002.	Afirman que la paz es un componente del derecho a la educación... la igualdad de oportunidades en materia educativa y de realización personal y el libre desarrollo de la personalidad.
	Ley general de Educación (1994).	menciona la paz como uno de los fines de la educación y en el Artículo 14, numeral d), obliga a todos los establecimientos de educación formal en los niveles de la educación preescolar, básica y media, educar para la paz.

	Decreto 1860 del Ministerio de Educación Nacional (1994).	Establece las pautas y objetivos para los manuales de convivencia escolar, incluyendo normas de conducta que garanticen el respeto y la solución pacífica de los conflictos.
	Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996-2005.	Uno de los objetivos que se contempla es lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica.
Manifiesto 2000 sobre una Cultura de Paz y no-violencia.	Ley 1620 (2013).	Se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia.
	Ley 1732 (2014).	Se establece la obligatoriedad de la Cátedra de la Paz en todas las Instituciones educativas del país.
	Decreto 1038 (2015).	Brinda lineamientos y estándares curriculares en relación con la implementación de la Cátedra de Paz.

Elaboración propia.

En la tabla anterior, se identificó la normatividad que se ha promulgado en Colombia, respecto a la Educación para la Paz. Se evidencia que en diversos documentos y políticas como la Ley General de Educación o Ley 115, donde se plantean los fines de la educación relacionadas directamente con la paz. De igual forma en el Plan Decenal de Educación que estuvo en vigencia hasta el 2005, plantea los propósitos generales encaminados a contribuir con una participación ciudadana y la construcción de una cultura de convivencia y respeto a los derechos de los demás. Esto contribuye con la investigación, pues, el producto final será un programa educativo que aporte a la construcción de una cultura de paz en el aula. (Ley N° 115, 1994)

La Ley 1732 en la cual, se implementa la Cátedra de La Paz en todos los centros educativos del país desde los niveles de preescolar, básica y media, tanto de carácter oficial como privado. Esta Cátedra giró en torno a 3 temas, Cultura de la paz, La Educación para la paz, y

el Desarrollo sostenible, su objetivo es fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con la paz en el país (Ley 1732, 2015).

La Ley de Cátedra de Paz, coincide con la presente investigación, que propende por el fortalecimiento de habilidades en los preadolescentes para contribuir a la sociedad con unos jóvenes capaces de establecer relaciones saludables y fomentar la cultura de paz en sus entornos.

A través de la Ley 1620, se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la Sexualidad, Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta Ley, tiene como fin contribuir a la formación de ciudadanos asertivos que aporten a la construcción de una sociedad pacífica (Ley 1620, 2013).

Esta Ley, es oportuna, recoge la necesidad de aportar a los estudiantes habilidades que les permita construir relaciones armoniosas y solucionar de forma asertiva sus conflictos.

Otro de los Decretos más reciente, es el 1038 del 25 de mayo de 2015, su énfasis principal es velar por todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media incorporen la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios, dando como fecha límite el 31 de diciembre de 2015. A través de este decreto, se traza la Educación para la Paz como uno de los objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz.

Sin embargo, al igual que con la Ley 1620, no existe un seguimiento a la implementación de estas leyes. Por tanto, no se garantiza el cumplimiento de ellas en los centros educativos.

Se concluye que Colombia ha unido esfuerzos para generar políticas educativas y demás legislación entorno de la Educación para la Paz al interior de las escuelas. Esta necesidad ha

surgido por la coyuntura de la forma de los acuerdos de paz, que se han efectuado en el país y que ha traído como consecuencia que la escuela desempeña un rol trascendental durante el proceso de posconflicto.

### 3.2.2 Programas y proyectos de Educación para la Paz en Colombia.

Es una realidad, que, en Colombia, se han diseñado e implementado programas y proyectos enfocados a promover una Educación para la Paz en las instituciones educativas. No obstante, es un reto permanente que tiene el sistema educativo y más aún en tiempos como los que se vive de posconflicto, donde el Estado le ha delegado una gran responsabilidad a la escuela como institución encargada de formar a los futuros ciudadanos que tendrán la tarea de reconstruir los fragmentos de una guerra que ha perdurado por más de 60 años.

Por lo anterior y desde las entidades gubernamentales se han generado políticas públicas y proyectos educativos que se relacionan en la siguiente tabla.

Tabla 3. Programas de Educación para la Paz en Colombia.

Colombia	
Documento	Aporte al tema
Programa de Aulas en Paz- Universidad de los Andes (2008).	Es un programa de Educación para la paz, que busca a través de estrategias pedagógicas y competencias ciudadanas enseñar a los estudiantes la importancia de la convivencia, generando una cultura de paz en la escuela.
Arando la educación- Universidad Nacional abierta y a distancia (2017-2018).	Es un programa de Educación para la paz enfocado a realizar procesos de alfabetización y formar en primaria y secundaria a excombatientes de la guerrilla.

Elaboración propia.

Otro elemento destacado es que los programas de Educación para la Paz, mencionado en la tabla anterior, se enfoca en un solo aspecto; ya sea fortalecer los valores, construir una cultura de paz, solucionar conflictos o trabajar las emociones, evidenciando que no se

encontró un programa de Educación para la Paz, que fortalezca las habilidades socioemocionales en su conjunto potencializando la presente investigación.

El programa de Aulas en Paz es implementado en alianza con la Corporación Convivencia Productiva. Este programa radicó en buscar a partir de varias estrategias pedagógicas y las competencias ciudadanas, instruir a los estudiantes en la importancia de la convivencia para generar una cultura de paz en las aulas.

Aspectos como la Educación para la Paz, siguen siendo una prioridad para el estado colombiano, esto se hace evidente en el programa de Universidades de Paz, una estrategia que se lanzó en agosto del 2016 y que se encarga de implementar programas académicos de universidades públicas a las zonas del país que históricamente han sido afectadas por el conflicto armado. El proyecto tuvo como fin, promover espacios de construcción de paz, y brindar más y mejores oportunidades de acceso a la educación superior para todos los colombianos.

Para culminar, en el mes de agosto del 2017, se puso en marcha el proyecto denominado Arando la Educación, organizado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Consejo Noruego para Refugiados y el Ministerio de Educación, con el objetivo de alfabetizar y formar en primaria y secundaria a miembros de las FARC, y a la comunidad aledaña, durante cuatro meses. Para este proceso educativo se cuenta con 118 profesores de distintas disciplinas quienes tendrán la responsabilidad de formar a 4.800 excombatientes. En 2018 la UNAD continúa operando el proyecto en 20 de los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación- ETCR, en alianza con el Consejo Noruego para Refugiados - NRC y a través de la cooperación del Ministerio de Educación Nacional y la Fundación de Excombatientes y Promotores de Paz- FUCEPAZ (Noticias UNAD, 2018).

Por todo lo anterior, en Colombia se están haciendo aportes al desarrollo de la educación para la paz en el país, desde la academia, las entidades privadas y oficiales, trabajan en conjunto para propiciar que las escuelas se conviertan en espacios para la convivencia, armonía y respeto.

Sin embargo, aún falta seguir fortaleciendo estos procesos educativos y seguir generando nuevos programas que logren fortalecer las competencias sociales y emocionales de los ciudadanos.

### 3.2.3 Retos de la Educación para la paz en el posconflicto.

Actualmente, Colombia está atravesando por un momento histórico después de la firma de los acuerdos de paz entre el gobierno y la guerrilla, la culminación de un periodo de más de 50 años de violencia en el cual, se perdieron muchas vidas inocentes. Ante las expectativas en torno al futuro de Colombia en el posconflicto, la Educación juega un papel decisivo en este proceso, implica una transformación de los currículos en todos los niveles educativos, con el fin de alcanzar una paz sostenible y duradera.

En este sentido una paz integral, sostenible y duradera, requiere entre otros aspectos, una arquitectura que integre:

1. Análisis histórico del contexto, en sus dinámicas de convivencia, conflicto, violencia, paz y desarrollo.
2. Construcción de la memoria individual y colectiva;
3. Fundamentación de la paz;
4. Conocimiento sobre la paz;
5. Cultura de paz, para animar la convivencia pacífica;
6. Políticas de paz;
7. Agencia ciudadana para la paz, para construir valores, emociones morales (Arias, 2012).

En torno a estos retos del sistema educativo en el proceso de posconflicto, se hace necesario que todas las Instituciones Educativas del País, asuman el compromiso que, a través de la legislación, el Estado les ha delegado, como se evidencia en la Ley 1732 del

2014, que instauró la Cátedra de Paz como responsabilidad de estos organismos educativos, incluyendo todos los niveles del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la educación superior debe cumplir una función decisiva en este proceso en torno a la paz, articulando las actividades que le son propias (investigación, docencia, proyección social), delimitando su contribución específica dentro de un sistema más amplio de responsabilidad que comprometan la labor de todos los sectores de la sociedad (Campos, 2016).

Las universidades deben extraer sus saberes y prácticas, ante el escenario del posconflicto, fomentar relaciones con otras universidades, para sumar conocimientos y optimizar recursos en pro de una Educación para la Paz, que fortalezca el pensamiento crítico y las habilidades socioemocionales que requieren los profesionales constructores de paz.

A pesar de que, el Estado ha formulado políticas públicas, leyes y demás normatividad entorno a impulsar una Educación para la Paz en el país, es necesario precisar el rol que deben cumplir los actores del escenario escolar frente a lo que significa la construcción de una cultura de paz. Los docentes son asumidos de nuevo como meros aplicadores de una política que entraña una profunda transformación social, y que en el fondo implica la constitución colectiva de un nuevo discurso de país (Moreno, 2017).

Por todo lo anterior, es innegable las expectativas sobre el desempeño de la Educación para la Paz: la demanda latente de la sociedad, la función asignada por el Estado a las instituciones educativas; y la conciencia, enfoque y compromiso que cada institución puede, en especial la universitaria, asumir frente a su contribución potencial en los caminos que emprende Colombia en la construcción de la paz (Campos, 2016).

En suma, a partir de estas indicaciones, se debe tener un proceso de seguimiento al cumplimiento de estas políticas y demás proyectos que se han creado a partir de la necesidad que afronta el sistema educativo colombiano, con respecto a los retos que debe asumir, referente a su contribución potencial en el posconflicto.

Se observa la existencia de varias leyes, decretos, sin embargo, existe un gran número de Instituciones Educativas que no han implementado estas políticas educativas en sus currículos, lo que acarrea como consecuencia los altos índices de violencia escolar manifestados al interior del aula.

El Ministerio de Educación Nacional, debe ejercer una mayor sensibilidad, con todos los actores del sector educativo, para que adquieran mayor significancia y compromiso en estos procesos de transformación de la guerra a la paz.

Se concluye que, el sistema educativo colombiano tiene varios retos frente al proceso del posconflicto. Sin embargo, carece de procesos de seguimientos frente al cumplimiento e implementación de estas políticas en las instituciones educativas. Esto se evidencia, en la falta de formación y conocimiento referente a estas normativas existentes por parte de algunas instituciones.

Las instituciones de educación superior hacen parte fundamental de estos procesos educativos encaminados a la formación en derechos humanos y paz. Son llamados a ser los líderes y replicadores de este modelo de enseñanza. En sus aulas se debe fomentar la reflexión y el diálogo, el pensamiento crítico y la motivación por ser ciudadanos constructores de paz. Se concluye que, a pesar de la legislación existente referente a la Educación para la Paz en Colombia, existe un gran número de Instituciones Educativas que no han implementado estas políticas en sus currículos, lo que trae como consecuencia los altos índices de conductas violentas manifestadas al interior de las aulas.

Es necesario un proceso de seguimiento y control al cumplimiento de estas políticas y demás proyectos que se han generado a partir de la necesidad que afronta el sistema educativo colombiano, con respecto a los retos que debe asumir, referente a su contribución potencial en el posconflicto.

### 3.3 Contexto de la Educación para la Paz en México

En este apartado, se explora el estado actual de la Educación para la Paz en México, iniciando con sus antecedentes históricos, posteriormente la normatividad que se ha promulgado entorno a la construcción de una cultura de paz en el aula y se culmina con las acciones y programas que se han implementado con el interés de lograr que la escuela sea vista como escenario de paz.

A continuación, se inicia con los orígenes históricos de la Educación para la Paz en México.

#### 3.3.1 Orígenes de la Educación para la Paz en México.

Al revisar los inicios de la Educación para la Paz en México, se evidencia que esta, se da gracias al trabajo activo del sector académico y de las organizaciones de la sociedad civil mexicana, quienes desarrollaron iniciativas entorno a este tema.

La Educación para la Paz, emerge en América Latina a finales del siglo XX según Ramírez (citado por Abrego, 2010) como un proceso que construye una perspectiva latinoamericana fortalecida y legitimada en educación en Derechos Humanos. Consolidada por el movimiento de derechos humanos que hoy incorpora desde cada espacio de la sociedad civil, actividades educativas en derechos humanos y la paz.

En este sentido, se destaca la participación y el compromiso académico de las Universidades mexicanas, por fomentar programas encaminados a la Educación para la Paz y quienes, según lo citado por Abrego (2010) a través de la Cátedra Unesco de Derechos Humanos, buscaron ser un instrumento que facilite la colaboración académica sobre los derechos

humanos entre investigadores de alto nivel, expertos y académicos, estudiantes y sociedad civil con investigadores de la UNAM y otras instituciones en México, en América Latina y en el mundo.

Esta Cátedra, respondió a la necesidad de generar una reflexión teórica de investigación y enseñanza referente a los derechos humanos desde una orientación interdisciplinaria de las ciencias sociales.

### 3.3.2 Legislación mexicana sobre Educación y Cultura de Paz.

Al hacer la revisión de la normatividad mexicana referente al tema de Educación para la Paz y Cultura de Paz, se evidenció que uno de sus antecedentes legislativos, reposa en el artículo 3o de la Constitución Política y en la Ley General de Educación, donde se establece que el propósito de la educación mexicana es similar al establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se detalla de forma más profunda en el apartado de antecedentes (página 23). Sin embargo, en la siguiente tabla, se resume la normatividad que se ha legislado referente a la Educación para la Paz en México.

Tabla 4. Normatividad referente a la Educación para la Paz, en México

Nivel Internacional	México	
	Documento	Aporte al tema
Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Internacional de Educación (1995). Res. 53/243 Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de 1999. Manifiesto 2000 sobre una Cultura de Paz y no-violencia.	Constitución Política de México.	Se establece que el propósito de la educación mexicana es similar al establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
	Ley General para la prevención social, de la violencia y la delincuencia.	Representa una oportunidad para implementar la EPP como servicio preventivo y reeducativo.
	Ley General para el diálogo, la conciliación y la paz digna en Chiapas.	-Concepción negativa de la paz. Incluye varios elementos relacionados.
	Ley General de Educación (2011).	Se modificó el artículo 7º y se plasmó el concepto de Cultura de paz y no violencia
	Ley General de Desarrollo Social o Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (2010).	Incluye un apartado referente al derecho de la educación y se alude al respeto, paz, tolerancia. Se menciona la necesidad de proporcionar a los estudiantes mecanismos de solución de conflictos.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior, se destaca la normatividad que se ha promulgado referente a la Educación para la Paz en México, destacando que esta ha sido impulsado por numerosas reformas, algunas más relevantes que otras, como, la del 2011, en la que se modifica el artículo 7o de la Ley General de Educación, donde por primera vez, se plasmó el concepto de Cultura de la Paz y no-violencia: la educación tiene como fines promover el valor de la justicia(...) propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones... (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012).

El Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública, la Ley General de Desarrollo Social o la Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, incluye un apartado referente al derecho a la educación, donde se alude al respeto a la dignidad y preparación para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2010).

Así mismo, se menciona la necesidad de proporcionar a los estudiantes los mecanismos alternos para la solución de conflictos y participación democrática.

Se evidencia que en México no se tiene una propuesta concreta de educación para la Paz y cultura de paz para ser implementada de manera transversal en todos los niveles de la educación básica, sin embargo, se ha desarrollado algunos trabajos en aspectos relacionados con la paz y los derechos humanos (Abrego, op. cit., p. 150).

Respecto al planteamiento anterior, es acertado que se carece de un programa de Educación para la Paz, que sea transversal a todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, se destaca que, se están ejecutando acciones en pro de mejorar la convivencia escolar.

Así mismo, la autora Castillo comparte esta visión: “la Educación para la Paz en México es un campo con poco desarrollo teórico y práctico”; claramente el estudio de leyes federales que se ha realizado comprueba la aseveración, planteada en el párrafo anterior (Delors, 1996, p. 29 citado por Castillo, Faustina).

Es evidente que en México se están implementando proyectos y programas encaminados a la formación de paz desde las escuelas. Sin embargo y según los teóricos mencionados anteriormente, hace falta fortalecer más estas acciones y generar una mayor transversalidad.

En este mismo sentido, es necesario que estos programas educativos tengan en su contenido el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, pues a partir de estas se puede generar un mayor impacto en el estudiantado.

### 3.3.3. Acciones y programas de Educación para la paz en México.

A pesar de que no existe un programa educativo nacional que logre articular todos los niveles de la formación escolar. Desde las universidades se han implementado diversas acciones y programas con el propósito de fortalecer esta educación integral que nos demanda la Educación para la Paz.

Uno de los proyectos que se han realizado desde el ámbito académico en México y según Abrego (2010) es el de Educación en valores de la paz y los derechos humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, conformada por varios (3) grupos de trabajo. El primero en Aguascalientes, coordinado por la Universidad Autónoma y el Instituto de Educación del estado; el segundo en Chiapas, en coordinación con la Secretaría de Educación del Estado y Servicios Educativos para Chiapas; y un tercero, en el Distrito Federal.

Seguidamente, se sobresale el trabajo realizado por algunos programas académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), como el de la maestría en Paz y desarrollo. Seguidamente está el trabajo ejecutado por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (AMNU), liderado por el Dr. Pablo Latapí Sarre, entonces presidente de la entidad; en coordinación con la Universidad Autónoma de Aguascalientes, además del respaldo técnico del Center for International Education and Development, de la Universidad de Alberta, Canadá y el apoyo económico de la Comisión Canadiense para la UNESCO (Abrego, 2010).

De la misma manera, se han originado algunos materiales básicos de trabajo como son los manuales; un documento, base del Programa; y una antología, todos ellos de Educación en valores de la paz y derechos humanos. “Los primeros destinados a maestros de preescolar y primaria; el segundo señala los fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la propuesta; la tercera, acompañada de un manual para coordinadores de talleres” (p. 130).

No obstante, la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en México cumple el propósito en desarrollar el Programa referente a la reducción de la conflictividad mediante la construcción de una cultura de paz y la recomposición del tejido social, fomentando el desarrollo de temáticas sobre educación para la paz, en artes y la comunicación (UNESCO, 2012).

A sí mismo, según la UNESCO (2012) refuerza a las escuelas con recursos y materiales educativos, en castellano, tzeltal y ch'ol para el fomento de una cultura de paz y de diálogo intercultural. Además, ofrece un Diplomado en Cultura de Paz e Interculturalidad para formar a los maestros de Chiapas. De la misma manera, el programa Por una Cultura en Paz, implementado por las organizaciones del PNUD, la UNESCO, UNICEF y UNODC con la participación de las autoridades estatales y locales, trabaja con 24 comunidades de

desplazados, con la finalidad de reducir los conflictos y tensiones en Chiapas, promoviendo soluciones duraderas y focalizadas principalmente en reducir la pobreza y promover los derechos de los grupos vulnerables.

La Educación para la Paz es una necesidad global, el educar en y para el conflicto, es la forma de abordar la violencia y los conflictos que se han instalado en las aulas de los centros educativos y que hoy en día hacen parte de la cotidianidad de las escuelas. Es una forma distinta de educar, obedece a la necesidad de replantear los modelos educativos, volviéndose más compasivos y humanos, educar con amor es una insignia que se debería reflejar en las aulas. Solo educando con amor, se fomenta un clima socio afectivo básico y necesario para el aprendizaje de los estudiantes. En la siguiente tabla, se precisan los programas implementados en México, sobre la temática de Educación para la Paz.

Tabla 5. Programas de Educación para la Paz implementados en México

MÉXICO	
Documento	Aporte al tema
Programa de Educación en los valores de la paz y los derechos humanos- Asociación Mexicana para las Naciones Unidas.	Es un programa que se realizó en la educación superior con el interés, de fortalecer los valores en los estudiantes.
Programa de reducción de la conflictividad mediante la construcción de cultura de paz y recomposición del tejido social- UNESCO.	Fortalecimiento de áreas como la educación para la paz en las escuelas, capacitando a los docentes en cultura de paz e interculturalidad en Chiapas.
Construye T- Programa de la Secretaría de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.	Dirigido a estudiantes de educación media superior y cuyo objetivo es mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales.

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos suministrados en la tabla anterior, se evidencia que en México no solo existe reglamentación que promueve la creación de una cultura de paz en los entornos educativos, también se han implementado algunos programas educativos. Sin embargo, carece de una propuesta educativa concreta que articule de forma transversal la

implementación de la Educación para la Paz en todos los niveles del sistema educativo mexicano.

En términos generales, tanto en Colombia y México, se han realizado diversas acciones para fortalecer las habilidades socioemocionales y los valores en los estudiantes, sin embargo, aún hace falta fortalecer estos procesos, para lograr que sean integral y transversal en todos los niveles del sistema educativo. Por ello, lograr sinergia entre escuela, familia, comunidad y estado es definitivo para garantizar resultados que sean perdurables y que conlleven, a una construcción de Cultura de Paz en los espacios educativos. Por ello, el éxito de la implementación de los programas educativos para la Paz en Colombia y México están sujetos a la sintonía y sinergia que se logre con todos los integrantes de la comunidad educativa, quienes deben de conocer los conflictos existentes en el centro escolar, solo de esta forma, se podrá, generar soluciones pacíficas a estas problemáticas.

La escuela como escenario de formación, es un espacio donde se reafirman los valores, las habilidades, y se estimulan las potencialidades de los estudiantes. Este sentido, no se debe perder, por el contrario, se debe transformar en un escenario de paz, donde los estudiantes se sientan motivados, felices, satisfechos y seguros con la educación que reciben.

En la actualidad, las escuelas desempeñan un rol importante tanto en México como en Colombia, son las llamadas al fomento y desarrollo de habilidades socioemocionales en los preadolescentes. Por ello, sus currículos y proyectos deben estar encaminados al logro de esta meta. La Educación para la paz, incluye varios retos, potencializar valores sociales, fomentar competencias emocionales y la educación en y para el conflicto. Este modelo educativo, implica para los maestros, la transformación de las prácticas pedagógicas y la adquisición de nuevas herramientas que conlleven a la construcción de una cultura de paz en las aulas.

#### Capítulo IV. Desarrollo emocional durante la preadolescencia.

El capítulo inicia con una indagación conceptual referente a las competencias emocionales, desde la exploración de distintas teorías referentes a las inteligencias múltiples, inteligencia emocional puntualizadas a la etapa de la preadolescencia.

La preadolescencia 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 desarrollem habilidades socioemocionales y de esta forma logren construir relaciones saludables en sus contextos.

En este apartado, se hace énfasis en el autocontrol como habilidad emocional, fundamentada desde la educación emocional, destacando las competencias de conciencia y regulación emocional.

Posteriormente, se profundiza en la empatía como habilidad emocional importante durante la etapa de la preadolescencia, destacándose como elemento clave de la inteligencia emocional, además de sus beneficios como instrumento para el fortalecimiento de la convivencia al interior de las escuelas.

##### 4.1 Competencias Emocionales.

Se precisa 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 como de alta o baja energía. Se destaca que es posible que se presenten distintas emociones a la vez (Santrock, 2002).

En este sentido autores como Salovey y Sluyter (1997) identificaron unas dimensiones primordiales en las competencias emocionales, estas son: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estos elementos están asociados con el concepto de inteligencia emocional. Que en coherencia con Goleman (1995), afirma unos dominios - auto- conciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales, existiendo una congruencia con lo manifestado con Salovey y Sluyter.

Autores como Goleman, Boyatzis y McKee (citados por Bisquerra y Pérez, 2007) proponen cuatro dominios conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones y 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 las siguientes teorías.

#### 4.1.1 Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Así mismo, se resalta la teoría de las Inteligencias Múltiples del autor Howard Gardner se relaciona a la competencia cognitiva como un conjunto de destrezas y capacidades mentales que llaman 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.

Lo anterior, 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 optiman con la edad. Considera que es mejor describir la competencia cognitiva humana usando el término, inteligencias, pues, agrupa las capacidades, habilidades y destrezas mentales de un individuo (Gardner, 2006).

Howard Gardner, diferencia ocho (8) tipos de inteligencia, que se relacionan a continuación.

La primera Inteligencia, es Lógico-Matemática: 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 usa ambos hemisferios.

La tercera Inteligencia, es la Espacial: Es la capacidad de localizar y percibir la ubicación de los cuerpos en el espacio.

Cuarta Inteligencia, 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 el autoestima, autoconfianza y control emocional.

La séptima Inteligencia es la Interpersonal: 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 assertiva consigo mismo y con los demás, logrando tener mayor autoestima, seguridad y el carácter necesario para actuar de forma no violenta.

#### 4.1.2 Teoría de la 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, abraza 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, tiene su fundamento sobre las estructuras neurológicas y su funcionamiento proporcionando las bases biológicas para mejorar la comprensión de la memoria emocional, a pesar de que su obra no es explícita en este aspecto, abarca 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 (C.E.) que les permita resolver todas las situaciones que se manifiesten a lo largo de su vida (Mulsow, 1997, p. 81-83).

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

#### 4.1.3 La inteligencia emocional en la familia.

La familia desde su origen ha tenido varias funciones universales, algunas 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, A y Reinoza Dugarte, M, 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 tienen su origen en las relaciones afectivas establecidas en el hogar. Por lo cual, una familia donde predomine el clima emocional basado en la tolerancia, el afecto, el respeto, la empatía, las normas y otros valores sociales esto fomentara un buen desarrollo de la emocionalidad en los integrantes de la familia.

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 fortalezca 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.

#### 4.2 El autocontrol habilidad emocional en la preadolescencia.

La etapa de la preadolescencia implica un proceso de grandes cambios para las niñas y los niños, aquí radica la importancia de cimentar en ellos unas bases sólidas, que les permita desarrollarse plenamente en todas sus dimensiones.

La escuela representa el escenario propicio para brindar a los estudiantes herramientas para una educación integral.

La educación emocional es predominante 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 requiere de la ayuda de los adultos para aprender a manifestar de forma asertiva todo este cúmulo de emociones.

#### 4.2.1 Importancia de la Educación emocional.

La Educación Emocional implica “el bienestar de la persona, predominando la regulación y gestión de las emociones negativas, potencializando las positivas para alcanzar dicho bienestar” (Bisquerra et al. 2013).

La educación emocional brinda a los estudiantes herramientas que les permita autorregularse, logrando su óptimo bienestar.

En esta misma línea Marina (2005) señala que esta educación es “un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que indique los fines y debe prolongarse en una educación de virtudes que permita realizar los valores fundamentales” (p. 27).

Por lo anterior, se destaca la importancia de educar emocionalmente a los estudiantes, fortaleciendo sus valores éticos.

Teniendo en cuenta que, según Bisquerra (citado en García, 2012) la emociones predisponen a los individuos a una respuesta organizada en calidad de valoración primaria, que puede llegar a ser controlada como producto de una educación emocional, lo que significa poder ejercer control sobre la conducta que se manifiesta, pero no sobre la emoción en sí misma, puesto que las emociones son involuntarias, en tanto las conductas son el producto de las decisiones tomadas por el individuo (Casassus, 2006).

Lo anterior evidencia la importancia de implementar la educación emocional en el aula, desde un enfoque preventivo de conductas violentas o transformativo de estas.

De esta forma, el aprendizaje es un proceso constructivo que, surge por el trabajo colaborativo entre los estudiantes y maestros, para alcanzarlo se debe conocer y asimilar un objeto de conocimiento, determinado por los contenidos escolares y por la interrelación

de manera tal que pueda descubrir sus diferentes características (García, Escalante, Fernández, Escandón, Mustri, & Puga, 2000), promoviendo con ello un cambio adaptativo (Therer, 1998).

Es evidente, que el aprendizaje debe ir acompañado por la motivación de los estudiantes y la guía de un maestro que logre generar esa sinergia en el aula.

El papel del docente es fundamental, por ello debe fomentarse las destrezas cognitivas y las competencias emocionales, procurando una educación integral que les brinde las herramientas necesarias para utilizarlas en su cotidianidad y no solo en el ámbito escolar” (SEP, 1993; Hernández y Sancho, 1993, Resnick y Klopfer, 1996, citados por García et al, 2000).

Lo anterior, se logra, valorando la intervención de los maestros, como una colaboración irreemplazable durante la construcción de conocimientos por parte del estudiantado, de tal forma que, sin el apoyo de este es muy factible que los estudiantes no logren sus metas educativas” (García et al., 2000, p. 34).

Los maestros son seres humanos que poseen emociones y sentimientos, por tanto, ellos de forma implícita, deben comunicar los actos pedagógicos que utilizan en su quehacer docente. Por ello, es importante que sean competentes emocionales, para ser un buen modelo.

Por ello, frente a un mismo evento y en un mismo tiempo, la lectura que haga el maestro obedecerá a la conciencia que el haya alcanzado (Casassus, 2006), de tal forma, que la apreciación que alguno forme del estudiante, afectará los mensajes cognitivos y emocionales emitidos a sus alumnos (Grasha, 2002).

Por lo anterior, los maestros deben cuidar sus conductas, ante los estudiantes pues son su modelo para seguir, haciendo evidente el rol significativo e influyente en la formación del estudiantado.

Según lo refiere Martínez (2006) los estudiantes tienden a buscar un modelo para imitar, que suelen ser sus maestros, por ello, reproducen sus conductas y acciones producto de sus emociones.

En este mismo sentido, los maestros deben ser conscientes de que conocimientos y habilidades pretenden transmitir a sus estudiantes, qué elementos desea que ellos interioricen.

Por lo anterior, los maestros como modelo que son para sus estudiantes deben contar con las destrezas necesarias para fomentar la gestión y el autocontrol emocional. Estas habilidades son definitivas para establecer la construcción de relaciones sociales saludables en las aulas (Cabello, Ruiz y Fernández, 2010).

Por todo lo anterior, se debe considerar dentro del rol del maestro, la importancia de modular durante el proceso de aprendizaje, las emociones de sus estudiantes de acuerdo con las necesidades particulares (Popescu, 2008) que obedece a la forma particular de cada uno para adquirir el conocimiento (De Liévre, Temperman, cambier, Decamps y Depover, 2009) reflejado en la manera como interaccionan con los demás.

El conocer las características emocionales de los estudiantes en conjunto con el estilo de aprendizaje, permiten al maestro lograr un proceso eficiente de transmisión de conocimientos, e implementar las estrategias didácticas que considere necesarias de acuerdo con las condiciones particulares de cada estudiante (Thompson & Aveleyra, 2004).

De esta forma, el maestro garantiza que sus alumnos logren alcanzar sus propios aprendizajes (Thomson & Mazcasine, 2000).

Solo a través de la educación se podrá aportar al estudiantado los instrumentos que se requieren para fortalecer su competencia emocional y esto solo se logra siendo un maestro competente en estas habilidades antes mencionadas.

Retomando la percepción de la familia como primer agente socializador del niño y las escuelas como instituciones formadoras, a ambos, les corresponde la responsabilidad de formar y educar a los infantes en inteligencia emocional.

Por todo lo antes expuesto, es necesario que la educación emocional sea el producto del trabajo colaborativo, continuo y sistemático de la sinergia entre la familia y la escuela, que garantice el éxito y la felicidad en los futuros adolescentes, competentes social y emocionalmente (González, 2008).

Tal como se ha enunciado en los anteriores apartados, la etapa de la preadolescencia es un periodo difícil, donde las niñas y los niños experimentan diversos cambios. Sin embargo, es el momento adecuado para enseñarles cómo afrontar estos cambios de forma adecuada, a partir del desarrollo de competencias emocionales.

Para lograr exitosamente esta misión, aparte de que los maestros cuenten con una formación adecuada emocionalmente, es necesario que desde la escuela se fomente la sinergia entre las familias y la comunidad educativa, pues, la responsabilidad es compartida y debe ser congruente.

En este sentido, algunas investigaciones destacan la relevancia de la intervención de las familias en el contexto escolar, generando una mayor autoestima de los niños, un mejor

rendimiento escolar, mejores relaciones padres- hijos y actitudes más positivas de los padres hacia la escuela (Cabrera, 2009).

Asimismo, esta implicación contribuye a mejorar los entornos escolares, garantizando un escenario de confianza y respeto propicio para alcanzar el buen desarrollo de los estudiantes (Bolívar, 2006).

Es evidente el rol, que cumplen las familias en el proceso aprendizaje de las niñas y los niños, quienes deben reforzar los contenidos que sus hijos trabajan en clase, especialmente continuar fortaleciendo en casa las competencias emocionales, para de esta forma, compartir con la escuela esta responsabilidad y trabajar en equipo para velar por el buen desarrollo emocional de sus hijos.

La educación emocional, es considerada como una condición básica para la construcción de la personalidad (Martínez, 2007, a).

La educación emocional, parte de un proceso continuo y permanente que garantiza el desarrollo integral de la persona, a partir del fomento de competencias emocionales facilitando a los niños una mejor comunicación, aprender a solucionar conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, incrementar su capacidad de flujo, y, sobre todo, desarrollar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2005).

#### 4.2.2 La Conciencia emocional en la preadolescencia.

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.

Los preadolescentes se cuestionan sobre cómo organizar los deberes con la recreación, en que 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).

Así mismo, y de acuerdo con el estado del desarrollo del cerebro los adolescentes tienden a actuar de forma impetuosa, mal interpretar 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 enfrentan 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 permita identificar sus estados emocionales, logrando generar un autoconocimiento para identificar sus propias necesidades y deseos, y promoverá 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).

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.

#### 4.2.3 La Regulación emocional en el aula.

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 autogenerarse emociones positivas, ejemplo comer un helado, ir a 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 ánimos propios o de los demás de manera voluntaria, es identificar lo que se siente, comprenderlos y manifestarlos de forma asertiva.

Las estrategias de gestión emocional deben ser fomentada desde los primeros años de la infancia, a medida que crecen, sus habilidades avanzan y pasan de ser “externo y conductual 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 fenercer ante posibles situaciones de riesgo que se les puedan presentar” (Bisquerra, 2012, p. 36).

Brindar a los preadolescentes, herramientas que les permita fortalecer la competencia emocional es una tarea fundamental de toda la comunidad educativa y de la familia. Ambas instituciones deben generar sinergia 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.

#### 4.3 La empatía en la preadolescencia.

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 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, que les garantizará una mejor interacción con sus compañeros, además de un mayor éxito para su vida.

#### 4.3.1 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 que 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 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) señalan 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 les garantiza el éxito al interactuar en sus relaciones sociales.

#### 4.3.2 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.

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

conocimiento intrapersonal desarrolla la conciencia para descubrir y aceptar estados emocionales” (p. 47).

Así mismo, en el ámbito educativo, la Unesco ha señalado como fundamentales para el aprendizaje en el siglo XXI habilidades personales 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).

Por lo anterior, se evidencia que la empatía, es una habilidad socioemocional fundamental que debe ser fortalecida desde la escuela y la familia.

#### 4.3.3 La empatía 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 dialogo 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 la 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 manifiesten empatía en diferentes situaciones.

Algunos estudios de Richaud y Mesurado (2016) demuestran la relación existente entre la empatía acompañada de emociones positivas y conductas inhibidoras 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. Por ello, son consecuencia de un trabajo colaborativo entre la escuela y las familias, quienes 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.

## Capítulo V. Construcción de relaciones sociales en la preadolescencia.

En este capítulo se exploran los temas relacionados a la importancia de fortalecer en los preadolescentes las competencias sociales.

Se hace un recorrido por la definición de habilidades sociales a la luz de los autores, seguidamente se destaca el rol de la familia y la escuela como instituciones encargadas de fomentar el desarrollo social de los niños.

Se exploran algunas habilidades sociales como asertividad. También, se relacionan los conflictos escolares profundizando en la mediación, como método alterno de solución de controversias en el ámbito educativo.

### 5.1 Habilidades sociales en la familia y escuela.

La escuela es el escenario de socialización principal externo a la familia, es el escenario en donde los estudiantes fortalecen las competencias cognitivas, sociales y afectivas.

En la actualidad el estudio de las habilidades sociales ha adquirido importancia. Está comprobado a través de las experiencias cotidianas que la gran parte del tiempo se invierte en la interacción social. Por lo tanto, es importante desarrollar habilidades para esta interacción, lo que traerá como consecuencia relaciones positivas con los demás y satisfacción personal.

La interacción de las relaciones que se producen en las aulas son específicas, la escuela cumple una función educadora y formadora; sin embargo, su principal rol es la de socializar; es decir, transmitir a los niños habilidades, actitudes e intereses para garantizar que su inclusión a la sociedad sea exitosa (Rodrigo, 1999; Sadurní, 2003).

En otras palabras, la escuela como institución educadora debe brindar a los estudiantes un espacio de sana convivencia para que ellos puedan interactuar con sus semejantes de manera libre y assertiva.

Por ello, la escuela es el escenario propicio para el entrenamiento de competencias y habilidades sociales, esto se debe a que “el fomentar las habilidades sociales es eficaz cuando se realiza en grupo, dado que los otros compañeros son una importante fuente de aprendizaje, pues, sirven como modelo a imitar o de aprendizaje social” (Ovejero, 1998, p. 19).

Es decir, el trabajar en grupo les proporciona oportunidades únicas a los estudiantes para el reforzamiento de las conductas, ya sea por imitación o aprendizaje social. Además, los compañeros resultan una fuente de apoyo emocional para estos aprendizajes. En este sentido y según Myles (citado por Carillo, 2015) las competencias sociales representan un área compleja dentro de la conducta humana.

En este sentido, Cualquiera persona está en la capacidad de comprobar cuando alguien se comporta de forma socialmente habilidosa o no en una situación dada. La intuición y el sentido común forma parte fundamental en este conocimiento experiencial.

Las habilidades sociales, conforman las habilidades para la vida, son un conjunto de herramientas que garantizan asertividad en el actuar de manera competente y habilidosa en las situaciones de cotidianidad (Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres, 2009).

Todo lo anterior, conlleva a reflexionar sobre la importante de la escuela, en torno al desarrollo de habilidades sociales en los preadolescentes. Como institución formadora, la sociedad le ha encomendado esta labor, un gran compromiso de brindar a los futuros

ciudadanos herramientas para que construyan relaciones sociales de forma saludable; logrando así, una interacción asertiva con las personas de su entorno.

Aunque no solo la escuela, tiene esta tarea de fomentar el desarrollo de habilidades sociales; pues, en la esfera familiar, el niño desarrolla sus primeras conductas de tipo social, por ello, la familia es el referente ideal para la adquisición de costumbres y valores, que disponen a los niños para la vida adulta (Pichardo, Justicia y Fernández, 2009).

Un ambiente familiar adecuado, contribuirá a la trasmisión de valores y pautas de comportamiento social, influyen positivamente en su forma de ser y actuar, también, aportan a la construcción de una sana autoestima. En esta línea, Ruiz, Ropero, Amar y Amaris (2003) afirman que “la familia es el primer núcleo protector del niño, responsable de garantizar las condiciones para un desarrollo físico y psíquico y en armonía con su medio” (p.3).

En este mismo sentido, es una realidad, que la escuela está viviendo una crisis, debido a que le ha tocado asumir funciones que tradicionalmente eran llevadas a cabo por la familia. Esta institución ha dejado de socializar a las niñas, niños y adolescentes y ha dejado sola a la escuela en esta tarea.

Teniendo en cuenta que la familia es el primer agente socializador del niño, es la primera institución en ser llamada para ocuparse de desarrollar las habilidades sociales en los preadolescentes, y la escuela es la encargada de fortalecer estos conocimientos previamente adquiridos en el seno familiar.

A continuación, se relacionan algunas definiciones de competencias sociales.

### 5.1.1 Competencias sociales y valores.

Las competencias sociales son definidas a través de varios autores que se relacionan a continuación.

Son “la capacidad de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973, p. 304).

Las competencias sociales son un “conjunto de conductas expresadas por un individuo en un contexto interpersonal mediante la manifestación de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación” (Caballo, 1986, p. 27).

Es una “conducta que permite a las personas, la consecución de algo que desean a través de la interacción social, manifestando sin ansiedad: sentimientos positivos, desacuerdo, oposición, aceptación o realización de críticas, defendiendo derechos propios y respetando los ajenos” (Riso, 1988, p. 45).

De acuerdo con las anteriores definiciones, se destaca que, las competencias sociales son habilidades indispensables para coexistir en lo social y afectivo, así como para el ejercicio de la ciudadanía en la esfera política. Estas van de la mano de los valores sociales, que a continuación se definen.

Los valores según Restrepo (1996) “Cualidades estructurales que tienen origen y sentido en situaciones concretas que poseen una estructura compleja” (p.30).

Por lo tanto, al referirse a los valores se hace referencia al carácter de las cosas que explica el que sean más estimadas o deseadas y que puedan satisfacerse para un fin determinado.

Los valores sociales son importantes en la formación de los estudiantes. Es por ello, que en los currículos de las instituciones educativas se tienen en cuenta, sin embargo, es importante que esta formación está acompañada de ejercicios que les permita a los estudiantes interiorizar estos saberes además que los conduce a construir la cultura de paz en el aula.

En este sentido, conviene indagar si los valores son cualidades inherentes a las personas, contenidos reales que el hombre puede abstraer y considerar en sí mismo.

Por lo anterior y en aras de fortalecer los valores cívicos en el aula, es necesario que las escuelas realicen un trabajo colaborativo con los padres de familia. Tanto los maestros como los padres de familia tienen un interés en común y es la educación de los estudiantes, por tanto, deben estar articulados, de manera tal que en la casa se fortalezca los conocimientos adquiridos en la escuela.

#### 5.1.2 Teoría del aprendizaje social.

La teoría del aprendizaje social afirma que, “la mayor parte de las conductas sociales son adquiridas observando cómo otros las ejecutan ... el modelado sirve no sólo para adquirir conductas nuevas (deseables, como ayudar a alguien que lo necesite, pero también indeseables, como las conductas violentas) sino incluso para inhibirlas” (Bandura A, 1984, p. 29).

Se destaca, que las habilidades sociales, no vienen determinadas de forma innata en las niñas y los niños, sino como se evidencia en la teoría de Bandura, son capacidades que se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje social, por imitación, ensayo e instrucción.

El aprendizaje a través de la reproducción de modelos. “Se origina por la tendencia de los individuos a reproducir acciones, actitudes o respuestas emocionales en distintos modelos reales o simbólicos” (Sarabia, 1992, p. 159).

Teniendo en cuenta, que las destrezas sociales se adquieren a través de la observación, imitación, ensayo, información. Se destaca la importancia del ejemplo que se le dé a los y las niñas, tanto la familia como los maestros son los modelos para imitar, por ello, deben cuidar sus acciones para transmitir valores sociales y conductas asertivas.

En este orden de ideas, los estudiantes aprenden por “imitación muchos comportamientos y actitudes, entre ellos se destaca el modelo padre, el de los maestros a partir de una determinada edad, los iguales, sin querer reducir sólo a ellos el aprendizaje por imitación” (Llopis y Ballester, 2001, p. 138).

Es evidente la importancia del ejemplo no solo de los maestros, sino también de las familias como modelos a seguir para los y las niñas. Se deben esforzar por ser guías idóneos que les aporten herramientas necesarias para un buen aprendizaje, el fomento de relaciones saludables y la construcción de una cultura de paz.

A parte de la influencia que tienen los adultos en la vida de los y las niñas, también inciden los medios de comunicación. En particular “la televisión influye a través del aprendizaje vicario, y tiene sobre el espectador efectos configurativos de carácter cognitivo, emocional y comportamental” (Martínez y otros, 1996, p. 37).

Se destaca la responsabilidad que tienen las familias de educar a los hijos referente a los contenidos televisivos apropiados según la edad de los niños, además, de ser responsables con los instrumentos tecnológicos que les permiten utilizar en su tiempo libre.

En términos generales, es importante fomentar el desarrollo de destrezas sociales en los preadolescentes, teniendo en cuenta la teoría del aprendizaje social, que destaca la relevancia de que las familias y maestros cuiden sus conductas, para que sean un modelo para seguir de sus hijos- estudiantes.

#### 5.1.3 El rol de la familia y la escuela.

Retomando lo mencionado en los anteriores apartados, se destaca que, la familia y la escuela cumplen un rol determinante en la formación de habilidades en los preadolescentes. Tienen la responsabilidad de brindar herramientas que les permitan fortalecer las competencias sociales y emocionales, de esta forma llegar a la adolescencia con las destrezas necesarias para afrontar los cambios naturales propios de esta etapa.

Cuando existe apoyo familiar, en el aprendizaje de los niños, los resultados son significativamente más exitosos que cuando se trabaja de forma individual con estudiantes (Wang 1995; Jadue 1996).

Es importante generar sinergia entre la familia y la escuela, ambas instituciones deben trabajar de la mano, para lograr el éxito en la transmisión de habilidades a los preadolescentes.

En este sentido la implicación de la familia en las escuelas según Arancibia 1996; Williams y Chaukin 1989 (citado en Jadue, 2003) plantea una participación de los padres de familia en los proyectos educativos escolares, además, recomienda que ejerzan un papel de mediadores del aprendizaje.

La escuela debe socializar con las familias, la información que se está trabajando en el aula, para que ellos en casa reafirmen estos conocimientos; así mismo, deben intensificar su asistencia a la escuela para conocer de primera mano, los aprendizajes de los y las estudiantes o necesidades específicas.

En definitiva, cuando la familia, ofrece un entorno pacífico, en el que los padres tengan comportamientos asertivos, esto, “se refleja en la percepción y autoevaluación de los niños, asimismo en el tipo de interacciones intrafamiliares y su inserción en una red social más amplia” (Villalón, De Castro y Streeter 1998).

Lo anterior, acentúa la importancia de ofrecer a los y las niñas, un ambiente seguro, que les permita desarrollarse libremente, con las herramientas adecuadas para afrontar las situaciones cotidianas que se les presenten.

Debido a las dinámicas sociales y económicas, la mayoría de las familias deben trabajar por fuera de la casa, esto no es justificante para no estar pendientes de la educación de los preadolescentes, se les debe brindar tiempo de calidad y estar en constante comunicación con la escuela para conocer los aspectos en los que se requiera su apoyo.

Por ello, que “las experiencias familiares disruptivas influyen en la autopercepción de los niños, en su capacidad de autocontrol emocional y conductual, además estos factores pueden contribuir a que se desarrolle en un mayor grado la ansiedad en los infantes” (King, Mietz y Ollendick 1995).

En definitiva, es fundamental, el entorno familiar para el desarrollo socioemocional de las niñas y los niños, una familia emocionalmente inestable, afectará el desarrollo de la autoestima y autoconcepto de los infantes, haciéndolos más propensos a desarrollar trastornos psicológicos y conductuales.

De esta manera, los “hijos provenientes de familias con altos niveles de conflicto se les puede dificultar aprender habilidades sociales como la negociación y el compromiso” (Doll y Lyon 1998, p. 87).

La clave de un aprendizaje exitoso de los preadolescentes referente a la adquisición de habilidades socioemocionales radica en la sinergia que se logre entre la escuela y la familia, este trabajo colaborativo propicia en los y las niñas la interiorización de estas competencias fundamentales para su adecuado desarrollo.

## 5.2 Conducta asertiva en la preadolescencia.

Antes de profundizar en el objeto de este apartado, es necesario precisar el concepto de asertividad, que a la luz de los autores es definida como “la capacidad de expresar los puntos de vista y las opiniones de una forma clara y directa, pero sin mantener una actitud hostil ni agresiva contra otra persona, amigo o conocido” (Armayones, 2014, p. 106).

Se destaca, que asertividad es la habilidad para manifestar los sentimientos, emociones y deseos de una manera respetuosa y tolerante.

Por otro lado, “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 anteriores autores, 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 permita 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 sentimientos negativos sin dejarse lastimar a sí mismo ni a los demás” (Riso, 2002, p. 17).

La empatía va de la mano, con asertividad, pues, si se comprende y acepta los sentimientos y pensamientos de los demás, se está actuando asertivamente.

Por otro lado, se tiene otra perspectiva de asertividad, 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 la cual, los preadolescentes expresan sus necesidades, sentimientos u opiniones de una forma adecuada. Igualmente, respetan en los demás la discrepancia de pensamientos, que trae como consecuencia la construcción de relaciones armoniosas con su entorno y consigo mismo.

Asertividad es la “habilidad de poderse 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).

Lo anterior 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.

#### 5.2.1 Teorías sobre la modificación de conducta.

Durante el desarrollo evolutivo de las niñas y los niños, es normal que se presenten conductas inadecuadas, de oposición o desobediencia. Dado a esto, la escuela adquiere una gran relevancia en el sentido, de ser un escenario donde se deben modificar estas conductas oportunamente, logran autocontrolarse implica, una sinergia entre las familias y los maestros durante los primeros años de los infantes, para evitar corregir las conductas disruptivas y prevenir que evolucionen en edades adolescentes (Vásquez, 2010).

Lo anterior justifica la importancia de intervenir las conductas inadecuadas que se presentan en el aula, durante la etapa de la preadolescencia, encaminadas a controlar y reducir comportamientos no asertivos como agresiones verbales, físicas, amenazas a sus compañeros, mentiras, entre otras.

En esta misma línea, la modificación de la conducta hace referencia “al intento de corregir una conducta, no asertiva. Sin embargo, históricamente este concepto ha evolucionado hasta ser definido como procedimientos terapéuticos y de adiestramiento que se basan en la teoría del aprendizaje” (Ashen, 1979, p. 49).

A pesar de que el cambio de conducta se da en diferentes ámbitos de la sociedad, la escuela es el escenario más propicio para ello. Esto implica, que el maestro mediante el uso de destrezas puede modelar la conducta de los estudiantes en favor de su formación y desarrollo personal.

Existen diversas formas de modificar la conducta en los preadolescentes, esto se evidencia en el “análisis funcional en el que se identifican los factores que afirman la conducta

inadecuada, en el refuerzo positivo y en la penalización en función del comportamiento observado” (Fenollar, Gómez y Muñoz, 2015, p. 47).

Este tipo de intervenciones puede servir, ya sea para reforzar, desarrollar o mantener una conducta deseada o reducir o eliminar una no adecuada.

Algunas de las técnicas de modificación de conducta que se pueden utilizar al interior de las aulas con los preadolescentes son: tiempo fuera, economía de fichas, modelado, técnicas de respiración y relajación, descritas a continuación.

La técnica de Tiempo Fuera “es una estrategia de manejo de la conducta muy utilizada por los maestros, que consiste en retirar al estudiante de algún beneficio o preferencia por un periodo de tiempo limitado, que puede ir entre 1 y 5 minutos, a consecuencia de una mala conducta” (Martínez, 2012, p. 27).

Esta técnica permite, que el estudiante asocie la conducta negativa con la privación de alguna actividad que le genere satisfacción, logrando que sus actos disruptivos disminuyan con el tiempo.

El uso constante de esta técnica en las aulas reduce “conductas agresivas en los infantes y adolescentes. Además, estas estrategias promueven el autocontrol en los infantes, regula sus emociones y fomenta una relación positiva con el maestro” (Martínez, 2012, p. 47).

La técnica de la Economía de Fichas, De acuerdo con los planteamientos de Alvord, citado por Soler, Herrera, Buitrago y Barón (2009) “es un sistema motivacional que se utiliza para modificar conductas específicas en una persona y mejorar su adaptación al medio ambiente” (p. 72).

Así mismo Bados y García- Grau (2011) señala que es esta técnica consiste en utilizar reforzamientos negativos y positivos, en el momento en el que los estudiantes ejerzan alguna conducta adecuada se le entrega una ficha verde o se le retira una roja; la ficha roja se obtiene cuando presenta conductas indeseables. También, se acuerdan con los estudiantes los premios y reforzadores, su valor en fichas y el momento de canjearlas.

La técnica del Modelado, “están basada en el aprendizaje de conductas por imitación de un modelo que las ejerza” (Valero, 2012, p. 29).

Estas características de la observación son tenidas en cuenta por Bandura, citado en Arriaga- Ramírez (2006), al referirse en que el “Aprendizaje por observación o Vicario” es un tipo de aprendizaje que permite desarrollar la personalidad, para lo cual se requiere que un mecanismo cognoscitivo medie el tiempo entre una ocurrencia comportamental de un modelo y la subsiguiente realización de la conducta observada.

La técnica de respiración y relajación hace referencia a los “ejercicios como respiración clavicular, torácica y abdominal, las cuales permiten el descanso y distensión en las niñas y los niños. La técnica de respiración y relajación se puede aplicar con la ayuda de la evocación de imágenes” (Valero, 2012, p. 32).

Esta técnica de relajación, “permite estimular un estado de serenidad... es un método de tensión y distensión de los músculos, diseñado en la visualización, la respiración y música, más apto para la primera etapa educativa” (González, et al., 2015, p. 43).

Esta técnica de relajación es útil para fomentar el autocontrol en los preadolescentes. Además “modera las conductas desde el propio estudiante ante situaciones conflictivas y controla la actitud de las emociones negativas” (García et. Al. 2011).

Para recapitular, las cuatro técnicas más utilizadas para modificar la conducta en los preadolescentes, es la herramienta de tiempo fuera, economía de fichas, el modelado y la técnica de respiración y relajación.

#### 5.2.2 Comunicación asertiva.

Es importante fomentar en los preadolescentes un clima de diálogo, donde los jóvenes sientan confianza y libertad para manifestar lo que sienten y piensan sin temor de recibir un castigo.

En este orden de ideas, la comunicación asertiva obedece al “ejercicio y efecto de comunicar de forma adecuada sus intereses, deseos y necesidades”. Durante el siglo XX se agregó a esta concepción el aspecto tecnológico: “transmisión de señales mediante un código común al emisor y receptor” (Ferrero y Martín, 2013<sup>a</sup>, p. 21).

En otras palabras, la comunicación asertiva hace referencia al ejercicio de comunicarse y comunicar de forma adecuada las emociones, pensamientos, necesidades e intereses.

La comunicación asertiva hace referencia a las conductas efectivas para que el interlocutor exprese y manifieste preocupaciones, objetivos, intereses, necesidades y valores personales. Es la expresión honesta y legítima de los propios derechos, sentimientos, creencias e intereses sin violar o menospreciar los derechos de los demás (Remor, 2013, p. 2).

El tener una comunicación asertiva, durante la preadolescencia, permitirá construir relaciones sociales saludables; si una persona ejerce este tipo de comunicación, la otra parte también corresponderá con la misma sin agredirse mutuamente, en el ambiente social todos necesitan relacionarse a través de la comunicación, es por ello la importancia de hacerlo de forma adecuada.

Sin embargo, para lograr una comunicación adecuada, es importante tener claridad sobre el concepto de asertividad, que a la luz de algunos autores la definen como “la habilidad comunicativa interpersonal para transmitir adecuadamente opiniones, intenciones, sentimientos. Consiste en crear las condiciones que permitan conseguir aquello que se propone sin sentirse incómodo al hacerlo, sobre todo en situaciones conflictivas” (Ferrero y Martín, 2013b, p. 24,).

En esta misma línea, la habilidad de asertividad es un tema importante durante la comunicación, permite crear un clima positivo, y actuar pensando en sí mismo y en los demás. Al transmitir sentimientos, opiniones, emociones con empatía, se construye una interacción social adecuada, generando como consecuencia relaciones basadas en el respeto, la escucha activa y el diálogo.

Por todo lo anterior, es importante brindar a los preadolescentes herramientas necesarias para que se comuniquen de forma asertiva, respetando a sus semejantes aun cuando no se coincida con los mismos puntos de vista. Es decir, la comunicación asertiva es un estilo de comunicación en el cual se expresan sentimientos, pensamientos, opiniones y creencias de una manera respetuosa, clara, precisa y honesta.

Para la presente investigación se ha unido la variable de asertividad con empatía dado a la estrecha relación que existe entre ambas, pues, no se puede ser asertivo si primero no se es empático.

Desde la escuela, se debe fomentar estrategias asertivas, estas hacen referencia a procesos que conllevan a: “fomentar una educación, que les permita sentir y comportarse de manera adecuada, mediante el desarrollo de unas estrategias internas (automensajes, disminución de ansiedad, reestructuración cognitiva...) y estrategias externas (conductas de afrontamiento asertivo)” (Castanyer, 2014, p. 4).

Lo anterior, destaca la importancia de desarrollar desde la escuela la habilidad del asertividad, esta herramienta les permitirá a los preadolescentes, establecer comunicación de forma adecuada con sus pares y entorno, generando relaciones sociales adecuadas.

#### 5.2.3 Clima positivo en el aula.

Fomentar en el aula un clima adecuado para el fortalecimiento de una sana convivencia, implica la “el respeto mutuo por los demás, logrando que todos se sienten a gusto, que las comunicaciones fluyan, libre y espontáneamente. Cuando los estudiantes mantienen su relación más allá del horario escolar y se sienten bien dentro y fuera de las aulas es señal inequívoca de una cohesión positiva” (Ferrero y Martín, 2013, p. 33).

El fortalecimiento del clima en el aula es clave para una interrelación armoniosa dentro y fuera de la escuela.

Construir un clima positivo en el aula, es una responsabilidad que inicia con el compromiso del maestro, al educar a sus estudiantes desde una postura asertiva, destacando las virtudes y/o fortalezas de cada uno de los integrantes del grupo, esto dará como consecuencia un clima emocional positivo en el aula.

Para construir un clima positivo, se deben replantear algunas prácticas al interior del aula, iniciando con la disciplina, transformar el esquema de una disruptiva por una disciplina positiva, fundamentada en el “respeto mutuo entre los estudiantes y maestros, con el fin de orientar y ayudar a los jóvenes en su desarrollo integral, promoviendo actitudes positivas, fomentando habilidades para la vida y buscando soluciones a los conflictos de forma respetuosa” (Nelsen, Lott y Glenn, 2008, p. 74).

Lo anterior destaca la necesidad de fomentar una disciplina positiva en el aula, como elemento clave para la construcción de un clima armonioso, basado en el respeto, tolerancia y trabajo colaborativo entre todos los integrantes del grupo. Para implementar

la disciplina positiva en el aula, se debe capacitar a los maestros y a las familias, para promover este tipo de disciplina que fomenta el diálogo, el respeto y la tolerancia.

### 5.3 Solución pacífica de los conflictos en las aulas.

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 assertiva y pacífica.

La solución de conflictos es una habilidad social que se debe desarrollar durante la preadolescencia, con la intencionalidad de brindar herramientas que les enseñe que existen otras maneras para resolver sus conflictos diferentes a la violencia.

Se inicia con la descripción del fenómeno de la violencia, específicamente 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 enseñarle a los estudiantes a solucionar sus conflictos de forma assertiva.

#### 5.3.1 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 multidisciplinario, “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, 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 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, 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 con lleva 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 y 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.

### 5.3.2 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 estos y según, la concepción de Lederach es algo normal en las relaciones humanas, incluso es un motor de cambio.

En este 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 reflujo 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 patrones y causas subyacentes. Por ellos se toma el tema de la justicia. Al hacerlo se procede de forma se equitativa dirigida al cambio.

La transformación del conflicto indica de una manera importante promover cambio constructivo en todo nivel, mes el diálogo. Éste es importante para la justicia y la paz en lo interpersonal y estructural, es esencial este mecanismo.

El diálogo se piensa 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 se define necesario para crear y abordar esfera pública donde se forman las instituciones, las estructuras y 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, psicología social, antropología, educación, 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 conflictos y la efectividad de varios métodos de resolución de estos.

Así mismo, “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 crear un espacio, donde se reflexionen 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.

### 5.3.3 Mediación Educativa como estrategia de solución de conflictos.

Este tipo de Mediación, se concibe como un método de solución de controversias en el ámbito escolar, les permite a las partes llegar a un acuerdo que satisfaga sus intereses de una forma no violenta, trae como consecuencia inmersa, una transformación positiva de los conflictos manifestados al interior de las escuelas.

La Mediación en el ámbito educativo, surge de la justicia restaurativa, sus orígenes fueron en Estados Unidos y Canadá, en la década de los setenta, en el ámbito de la delincuencia juvenil.

Otros autores, afirman que su origen está muy arraigado a las prácticas indígenas, se tiene evidencia, que los grupos indígenas previamente habían resuelto sus conflictos en el seno de la comunidad, han sido los que más discriminaciones han sufrido y han estado más sobrerepresentados en el sistema de justicia y en el número de sanciones/expulsiones de centros educativos (Bickmore, 1997; Drewery, 2004; McCluskey et al., 2008).

La mediación educativa, viene antecedida por una preocupación por garantizar a los estudiantes una educación integral, que proporcione destrezas para lograr que sean ciudadanos más comprometidos y responsables (Martín- Seoane, 2008).

En ese orden de ideas, surge como una necesidad por dar solución a una crisis que se estaba viviendo por la forma violenta en que los adolescentes resolvían sus conflictos.

Es definida como “un proceso transformador que encierra una experiencia de aprendizaje para sus participantes conecta a las personas con sus valores, sentimientos, respeto por el otro, generación y evaluación de sus opciones, dando así ocasión de adquirir nuevas herramientas para enfrentar futuros conflictos” (Fernández, 1998, p. 26).

Este método de solución de conflictos trae consigo beneficios, que se ven reflejados en los cambios de conductas de los estudiantes, un notorio mejoramiento del clima escolar, lo cual favorecerá a su proceso de aprendizaje.

El trabajo de los mediadores es fundamental, ellos intervienen en la solución de los conflictos, pues, “reúnen y orientan los esfuerzos de las partes que buscan como objetivo

resolver su problema, y ante el ‘liderazgo’ de los mediadores obtienen la solución de este como meta principal del procedimiento de mediación, logrando que los mediados concilien sus intereses” (Gorjón, 2018, p. 104).

Lo anterior, es primordial capacitar a los estudiantes como mediadores, al tener las herramientas suficientes podrán ser facilitadores en la solución de conflictos entre sus compañeros.

Es necesario destacar la importancia del trabajo mancomunado entre escuela y familia, para reforzar los aprendizajes de solución de conflictos, aprendidos en el aula.

Teniendo en cuenta, que la escuela juega un rol importante en la formación socioemocional de los estudiantes, esta debe de empoderarse del papel que le ha encomendado la sociedad al brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para su formación no solo en contenidos curriculares, sino también en habilidades para el desarrollo de su ser.

El sistema educativo debe replantear sus currículos, la mayoría de estos solo se encargan de la adquisición de conocimientos y no en fomentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Desafortunadamente no se tiene en cuenta, que se debe formar en el ser y no solo en el hacer.

Los conocimientos son importantes, pero se requiere una formación integral, brindar al estudiante esas herramientas que le permitan vivir en comunidad, fomentar su desarrollo emocional y social. Así mismo, se debe tener un trabajo colaborativo entre familia y escuela, pues, la familia debe fortalecer en casa el trabajo realizado en la escuela y de esta forma trabajar articuladamente en la formación del estudiantado.

El proceso de la mediación escolar se caracteriza por ser un proceso “educativo, voluntario, confidencial, colaborativo y con poder decisorio para las partes” (Munné, 2006).

En este mismo orden, se presentan las fases de la mediación concebidas por Moore:

El contacto inicial con las partes en disputa: Es el contacto preliminar del mediador con las partes para ir promoviendo la credibilidad, que alude a la capacidad para generar comunicación genuina y fluida; el conocimiento de las partes sobre el proceso y el rol del mediador.

Elegir una estrategia para orientar la mediación: El mediador puede ayudar a las partes a evaluar diferentes enfoques y las alternativas para la búsqueda de la resolución del conflicto que lleve a la satisfacción de sus necesidades al alcance de sus posibilidades.

Recopilar y analizar la información de datos pertinentes acerca de la persona: El proceso de identificación de los componentes y la dinámica del conflicto, corresponden a la denominada recopilación de datos; la interpretación de esos datos es el análisis para finalmente llegar a la comprensión de la controversia: personas, temas e intereses.

Idear un plan detallado en la mediación: Es la secuencia de pasos promovidos por el mediador para permitir que las partes lleguen a un acuerdo; significa que se deben trazar planes y estrategias que se van definiendo a lo largo de las sesiones, y la identificación de situaciones peculiares del conflicto a tratar.

Creación de confianza y cooperación: El mediador debe procurar que las partes en controversia al participar en el proceso vayan creando vínculos de confianza, alejándose de barreras tales como las emociones y los estereotipos, y así permitir el reconocimiento y la legitimación de cada uno de los participantes.

Comienzo de la sesión mediadora: Iniciar la mediación entre las partes, enfatizando que es un proceso voluntario, estableciendo las reglas básicas del comportamiento, especificando las áreas temáticas y las cuestiones en discusión, así como explorar los compromisos que las partes pueden ir asumiendo.

Alternativa de arreglo: Comienza la búsqueda de alternativas de solución entre las partes, a través de enfoques multipolares, que conlleven a diferentes variables de arreglo.

Evaluación alternativa de acuerdos: Evaluación de que los intereses sean satisfechos con las alternativas disponibles. Lo que facilita también la evaluación de costos y beneficios y

Negociación definitiva: En esta instancia, se minimizan las divergencias de las partes para potenciar los consensos que permitan alcanzar el acuerdo y la obtención de acuerdo formal: Elaboración y formalización del acuerdo; y creación de un mecanismo de aplicación y compromisos.

En concordancia con lo anterior en (Gorjón & Steele, 2012), (García G. L., 2003) también plantean siete etapas del proceso de la mediación, planteamiento que coincide con las fases planteadas por Moore y Mune.

La mediación en el campo escolar es una herramienta útil para fomentar durante la etapa de la preadolescencia, para promover la prevención y solución pacífica de los conflictos. Además, este método permite construir relaciones saludables, logrando la comprensión y aceptación de las personas del entorno social, genera más empatía y asertividad en las conductas propias, promueve un diálogo activo y respeto por la diversidad de las opiniones de los demás. Por ello, en términos generales, existen diversas formas para que los preadolescentes solucionen los conflictos de forma asertiva y pacífica. Por ello, los maestros son los primeros en ser llamados para que se empoderen de estos aprendizajes y posteriormente, sean los replicadores de estas herramientas en sus aulas.

## Capítulo VI. Comprobación Cualitativa mediante entrevistas y grupos focales.

A fin de probar la hipótesis desde un enfoque cualitativo, en este capítulo se detalló la información concerniente a los datos recolectados en algunas escuelas del sector oficial en Santiago de Cali en Colombia y Monterrey en México, a partir del empleo de técnicas cualitativas.

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 esté ve a los demás" (Woods, 1989, p. 45).

Para el óptimo desarrollo de este capítulo, se dividió el proceso de recolección de información en cuatro fases: exploración, diseño, implementación y evaluación, descritas a continuación.

### Etapa de exploración.

En esta primera fase de comprobación cualitativa se seleccionaron los sujetos de la investigación, escogiendo a seis (6) 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 posterior hicieron parte de los grupos focales que se realizaron 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 3º y 4º 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 3º y 4º 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 experimental, son la población de estudiantes que fue intervenida con el programa de Educación para la Paz Latinpaz. A este grupo 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 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. Esta información se amplía en el capítulo 7, correspondiente a implementación del programa en Santiago de Cali y Monterrey.

#### Etapa de evaluación.

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

En el siguiente apartado se describen tanto los instrumentos utilizados, como la muestra, tipo de muestreo y todo el proceso desarrollado para el diseño, recolección y análisis de los datos cualitativos utilizados para la presente investigación.

## 6.1 Instrumentos utilizados.

Para llevar a cabo la comprobación cualitativa según lo descrito anteriormente, se emplearon dos (2) técnicas para la recolección de datos. A su vez, los instrumentos necesarios para compilar la información en las escuelas de Santiago de Cali y Monterrey se describen a continuación.

**Guion de entrevista semi estructurada:** Este instrumento, obedece a la técnica entrevista semi estructurada 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).

En la presente investigación, estas entrevistas aportaron datos valiosos, ya que 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 3º y 4º de primaria.

Asimismo, el instrumento diseñado como guion de entrevista está integrado por dos apartados: 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 13 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.

## 6.2 Muestra y tipo de Muestreo.

El muestreo cobra validez en el “estudio de la población coadyuvando en el entendimiento de las actitudes, comportamientos y las acciones” (Sáenz López, 2012, p. 89).

Lo anterior, destaca la importancia de considerar el universo de sujetos según el fenómeno de estudio para elegir una población como muestra.

La muestra seleccionada para las entrevistas semiestructuradas es un grupo multidisciplinario de seis (6) 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, están distribuidos por 272 estudiantes en Santiago de Cali y misma cantidad en Monterrey. De este grupo general se seleccionaron un grupo experimental con los cuales se implementó el programa Latinpaz y otro grupo de control que no fue intervenido.

Para los grupos focales realizados 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.

### 6.3 Operacionalización de las variables.

Como soporte para la construcción del guion empleado en las entrevistas semi estructuradas y el grupo focal, se diseñó la operacionalización de las variables. Este proceso permitió traducir la variable teórica en propiedades observables y medibles.

Asimismo, cada variable fue dividida por categorías, subcategorías, palabras asociadas y preguntas planteadas para obtener información relevante.

En el caso de la variable uno, Autocontrol de las emociones, se dividió en tres categorías: identificación emocional, manifestación y manejo emocionales.

Las variables dos Empatía y asertividad, entretanto, se dividieron en las categorías de dialogo activo, aceptación de la diferencia de los demás y comprensión del estado emocional del otro.

La variable tres, Solución pacífica de los conflictos, se fraccionó en las categorías de percepción del conflicto, transformación y regulación de los conflictos. Estas categorías de análisis, a su vez, están conformadas por otras subcategorías.

Una vez finalizado el proceso de categorización y diseño de instrumentos, se llevaron a cabo estudios piloto, para determinar la validez y confiabilidad de cada instrumento empleado.

#### 6.4 Estudios Piloto.

Para el análisis cualitativo y después de concluir el diseño de los instrumentos, se realizó la aplicación de un estudio piloto, buscando comprobar qué tan válidas resultaban las variables.

En este punto, es necesario señalar que durante la aplicación del pilotaje que se describe a continuación, las variables eran distintas. Por lo tanto, los resultados obtenidos se basan en las variables Educación emocional, Práctica de valores ciudadanos y Educación en el Conflicto para su regulación y resolución no violenta.

En esta fase, para ratificar la validez de los instrumentos y variables, se aplicó un pilotaje a las técnicas de entrevista semi estructurada y grupo focal.

##### Pilotaje No. 1.

Entrevista semi estructurada: Se procedió a realizar dos entrevistas a expertos, uno de Colombia y otro de México, escogidos mediante un muestreo de tipo no probabilístico intencional, de acuerdo con el grado de experiencia relacionado a su área de conocimiento, experticia y la relevancia que la misma tiene en la investigación. Estas entrevistas fueron audio grabadas para obtener una recolección de datos fidedigna.

La primera entrevista, en Monterrey, se llevó a cabo el 5 de octubre de 2017 en la oficina de la profesional del campo educativo de nacionalidad mexicana. El encuentro tuvo una duración de 35 minutos con 53 segundos y se realizaron las preguntas del guion, evidenciando algunos elementos importantes para la investigación y la necesidad de delimitar las variables.

La segunda entrevista se realizó a una especialista de nacionalidad colombiana el 6 de octubre de 2017, vía Skype, y tuvo una duración de 25 minutos con 32 segundos. Se desarrollaron las preguntas del guion y desde la experiencia de la entrevista se obtuvo un panorama más con respecto a la variable Educación emocional, además de coincidir con la especialista No.1, en cuanto a la necesidad de escoger elementos en cada una de las variables, con el objetivo de especificar y eliminar ambigüedades.

Grupo Focal: Se escogió un grupo de cuatro estudiantes; un par de tercer grado y dos de cuarto. El investigador, quien también actuó como moderador, planteó la misma pregunta a los estudiantes, con el objetivo de determinar las diversas concepciones de cada alumno frente al mismo tema.

#### Pilotaje No. 2.

Se efectuó un segundo pilotaje al guion de la entrevista semi estructurada, con el fin de validar las preguntas respecto a la delimitación de las variables. Esta disposición fue tomada a sugerencia de ambos especialistas durante el anterior pilotaje. Esta delimitación de la variable se observa en la siguiente tabla.

Tabla 6. Modificación de las variables.

VARIABLE ACTUAL	MODIFICACIÓN SUGERIDA
Inteligencia Emocional.	Autocontrol de las emociones.
Valores Sociales.	Empatía y Asertividad.
Educación en el conflicto.	Solución de conflictos de forma no violenta.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior, muestra que la variable uno, Educación emocional, se delimita en Autocontrol de las emociones.

En el caso de la variable dos, Práctica de valores ciudadanos, se delimita en empatía y assertividad y respecto a la variable tres, Educación en el conflicto para su regulación y resolución no violenta, se delimita en solución pacífica de los conflictos.

Al finalizar este ejercicio, se observó que el tercer especialista entrevistado manifestó una mayor aceptación a estas variables, evidenciando que cumplen con la claridad y precisión que los alcances de la presente investigación requieren.

#### 6.5 Aplicación de instrumentos.

En este punto se describen los instrumentos cualitativos aplicados para la recolección de información en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México.

Cada instrumento cumplió una función importante para el desarrollo de la presente investigación, cómo podrá verse en el siguiente apartado.

##### 6.5.1 Guion de entrevistas semiestructuradas.

Con el objeto de explorar la percepción de los expertos referente a los elementos claves, que debe llevar un proyecto de Educación para la Paz, se perfilaron los especialistas a entrevistar según su experticia en el campo de la Educación para la Paz, logrando seleccionar los profesionales multidisciplinarios.

Posteriormente, fueron contactados y se procedió a confirmar el tiempo y espacio de la entrevista.

La primera entrevista en la ciudad de Monterrey se aplicó el 5 de mayo de 2018. Tuvo una duración total de 16 minutos con 41 segundos. Se realizaron las preguntas conforme al instrumento previamente seleccionado y se acogieron las observaciones de tipo conceptual que la experta hizo a las preguntas aplicadas. La entrevista se desarrolló sin dificultades.

La segunda entrevista se realizó el 11 de mayo del 2018 en la ciudad de Monterrey. Tuvo una duración de 25 minutos con 12 segundos. En la entrevista se aplicaron las preguntas del cuestionario y debido a la experticia de la entrevistada, se enriquecieron todas las variables de la tesis.

La tercera entrevista se aplicó el 18 de mayo de 2017 vía Skype y tuvo una duración de 19 minutos con 33 segundos. Se plantearon las preguntas del cuestionario y desde la experiencia de la entrevistada se obtuvo una visión más amplia con respecto a la variable de Educación Emocional.

La cuarta entrevista se llevó a cabo 22 de mayo de 2018, también vía Skype; duró 47 minutos con 16 segundos. Se aplicaron las preguntas del cuestionario y se tuvo la oportunidad de conocer el libro publicado recientemente por la especialista, el cual aborda elementos de interés relacionados con el fenómeno estudiado en la presente tesis.

La quinta entrevista se efectuó el 24 de mayo de 2018 vía Skype; su duración fue de 35 minutos con 20 segundos. Se realizaron las preguntas del cuestionario y se tuvo la oportunidad de ampliar la perspectiva del fenómeno de violencia escolar.

La sexta entrevista se aplicó el 30 de mayo de 2018 en la ciudad de Mérida, a una magistrada experta en políticas públicas educativas con amplio conocimiento en el fenómeno de estudio. Tuvo una duración de 40 minutos con 28 segundos. Se efectuaron las preguntas del cuestionario y se tuvo la oportunidad de tener otro enfoque: desde la estructura del sistema educativo y las familias.

Cabe mencionar que en todo momento se respetó la ética del principio de confidencialidad, pues se omitieron los nombres o particularidades de los especialistas entrevistados. Asimismo, todos los encuentros se desarrollaron sin dificultades. A partir del pilotaje se

determinó que las preguntas eran efectivas para medir las variables y obtener la información necesaria para comprobar la hipótesis.

Una vez concluido el proceso de aplicación de entrevistas a los expertos seleccionados de Colombia y México, se procedió a transcribir los audios. Para realizar la comprobación cualitativa, se analizó a través del proceso de categorización y codificación de la información obtenida, se elaboró una tabla por cada entrevista para evidenciar la variable, categoría, subcategorías y la cita textual de los entrevistados.

#### 6.5.2 Guía de grupo focal.

Este instrumento fue aplicado con el interés de medir el impacto generado en los estudiantes de los cursos de 3° y 4° de primaria, posterior a la implementación del Programa de Educación para la Paz, Latinpaz.

Se seleccionaron doce (12) estudiantes de forma aleatoria, de los grupos experimentales, de las instituciones educativas en Santiago de Cali y Monterrey. El proceso se describe a continuación.

#### Caso Santiago de Cali:

La investigación con este grupo focal se llevó a cabo el jueves 6 de noviembre de 2018 en la biblioteca de la Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea (IE4), ubicada al Sur Occidente del municipio de Santiago de Cali. La sala era de tamaño mediano con buena iluminación. Los estudiantes se sentaron en sillas dispuestas en una mesa larga colocada en el centro de la biblioteca, para iniciar la conversación.

Los estudiantes seleccionados fueron citados a las 9:00 am y fueron llegando uno a uno. Se dio inicio alrededor de las 9:10 am con doce (12) estudiantes. La investigadora participó como moderadora del grupo. Además, se contó con el apoyo de un profesional del plantel educativo como observador, quien se encargó de registrar todo lo que sucedía.

Durante todo el desarrollo del grupo focal, los estudiantes estuvieron atentos y participaron activamente en todas las preguntas que hacía la moderadora. Tuvo una duración de 43 minutos con 50 segundos.

#### Caso Monterrey:

La sesión con el grupo focal se realizó el jueves 7 de junio de 2018 en la biblioteca, ubicada en el primer piso de la Escuela Primaria José de Jesús Martínez (IE1), localizada en la zona metropolitana de Monterrey. Era una sala amplia con suficiente iluminación. En este sitio se formó un círculo con sillas dispuestas al centro de la sala para realizar la interacción con los estudiantes.

Los estudiantes seleccionados estaban citados a las 8:00 am y fueron llegando uno a uno. Se comenzó alrededor de las 8:20 am con doce (12) estudiantes; la investigadora fungió como moderadora del grupo. Adicionalmente, se contó con el apoyo de un profesional cuyo rol fue de observador, quien redactó y de grabar todo lo que sucedía.

Durante todo el desarrollo de la sesión con el grupo focal, los estudiantes estuvieron atentos y participaron activamente en todas las preguntas que hacía la moderadora. El grupo focal tuvo una duración de 45 minutos con 20 segundos.

#### 6.6 Proceso de categorización y codificación.

Para la comprobación cualitativa y con el fin de analizar la información registrada a través de los instrumentos aplicados, se procedió a categorizar y codificar cada una de las variables planteadas en la investigación.

Es importante señalar que las categorías y subcategorías presentadas a continuación son las mismas utilizadas para el análisis de la información compilada mediante la implementación de los instrumentos aplicados.

Tabla 7. Categorización y codificación de las variables.

VARIABLES	CATEGORÍAS	CODIFICACIÓN/ SUBCATEGORIA
Autocontrol de las emociones.	Identificación emocional.	V1, C1. Conciencia/ procesamiento emocional.
	Manifestación emocional.	V1, C2. Expresión asertiva de las emociones/Sin estereotipo de género.
	Manejo emocional.	V1, C3. Uso adecuado de las emociones.
Empatía y asertividad.	Dialogo activo.	V2, C1. Comunicación asertiva.
	Aceptación de la diferencia de los demás.	V2, C2. Tolerancia.
	Comprensión del estado emocional del otro.	V2, C3. Respeto por todas las personas que nos rodean.
Solución pacífica de los conflictos.	Percepción del conflicto.	V3, C1. Definir el conflicto.
	Transformación del conflicto.	V3, C2. Interpretación positiva del conflicto.
	Regulación del conflicto.	V3, C3. Manejo de los conflictos al interior del aula.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se puede apreciar que las variables se dividen en tres categorías; a su vez, cada categoría se compone de subcategorías para un mayor entendimiento conceptual. Estas se describen a continuación.

Variable uno, denominada autocontrol de las emociones. Se compone de tres categorías: Identificación emocional que hace referencia a la necesidad de identificar lo que sentimos y ser conscientes de los esquemas cognitivos de dichas emociones; Manifestación emocional aborda la manera asertiva de expresar nuestras emociones, y Manejo de las emociones transformación en forma positiva de lo que sentimos, logrando un uso adecuado de la emoción. Asimismo, de cada categoría se desprenden diversas subcategorías.

Para la variable dos, denominada empatía y asertividad, se abren tres categorías: diálogo activo que hace referencia a la comunicación asertiva; aceptación de las diferencias de los demás como herramienta para fortalecer la tolerancia, y comprensión del estado emocional del otro basado en el respeto por todas las personas que nos rodean.

Para la variable tres, solución pacífica de los conflictos, se dividen tres categorías: Percepción del conflicto que hace alusión a la definición del conflicto; Transformación del

conflicto, enfocada desde una mirada positiva del conflicto, y regulación del conflicto, evidenciando las diversas estrategias existentes para el manejo de los conflictos.

Con la intención de facilitar la sistematización de la información recolectada durante el trabajo de campo, se crearon códigos para diferenciar cada uno de los instrumentos aplicados, como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla 8.Codificación para los instrumentos cualitativos aplicados.

CIUDAD	INSTRUMENTO	CODIGO ESCUELA	CODIFICACIÓN
Santiago de Cali	Guion entrevistas	No aplica	E_EX_1 E_EX_2 E_EX_3 E_EX_4 E_EX_5 E_EX_6
	Guía de reflexión		GF IE4_COL
	Guía de reflexión.	IE1_MX	GF IE1_MEX

Fuente: Elaboración propia.

El contexto anterior evidencia que, una vez los datos se han recopilado, estos son categorizados y codificados, buscando optimizar la sistematización de la información y posteriormente analizarla adecuadamente.

En el siguiente apartado se detallarán los resultados para cada variable, después de la aplicación de instrumentos en Monterrey y Santiago de Cali.

## 6.7 Análisis de Resultados Cualitativos.

Retomando lo planteado en los anteriores apartados, se precisa que, culminado el proceso de aplicación de los instrumentos correspondientes a las entrevistas semi estructurada a expertos y los grupos focales se procedió a sistematizar la información mediante el software Atlas.ti para Mac. Versión 8, por cada una de las variables evidenciando los resultados arrojados y distribuidos por cada técnica de recolección de datos.

Sin embargo, antes de describir esos hallazgos, es importante relacionar el diseño del programa de Educación para la Paz, que además hace parte de los resultados principales de esta investigación; así como el proceso que se realizó de intervención en las aulas en Santiago de Cali y Monterrey.

A partir de esta implementación se logra medir el impacto generado en los preadolescentes intervenidos, quienes a partir de su participación en los grupos focales manifiestan los aprendizajes adquiridos durante este ejercicio.

#### 6.7.1 Construcción y desarrollo del programa de intervención Latinpaz.

Como producto de la investigación se realizó el diseño del Programa de Educación para la Paz, denominado Latinpaz.

El programa “Latinpaz” tuvo un interés principal en fortalecer habilidades socioemocionales en los estudiantes de primaria de algunas escuelas públicas en Santiago de Cali Colombia y Monterrey México.

El fortalecer estas habilidades socioemocionales, les permitió a los preadolescentes, apropiarse de herramientas como el autocontrol de sus emociones, generar más empatía, asertividad y de esta forma solucionar sus conflictos de forma no violenta. Lo anterior conllevó a la construcción de una cultura de paz en las aulas, logrando disminuir y prevenir las conductas violentas entre iguales, en el contexto del aula.

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 proyecto de innovación educativa favoreció la adquisición de habilidades en los estudiantes, 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.

Brindó a los maestros herramientas para el fortalecimiento de las emociones, de la empatía, asertividad, además de estrategias para que fomenten en sus estudiantes la solución pacífica del conflicto.

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

La segunda unidad de aprendizaje se tituló “Carnaval de valores”, abarcó un grupo de actividades lúdicas referente al fortalecimiento de algunos valores como la empatía, respeto, tolerancia, 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, 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, distribuidos en una unidad de aprendizaje por mes. Esta información se puede profundizar revisando el anexo 1.

El programa tuvo 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 (3) unidades de aprendizaje, que hacen referencia a 1. Bailando con las emociones, 2. Carnaval de Valores y 3. El Cofre Mágico del Conflicto.

Posterior al diseño de este Programa, se realizó la implementación en algunas escuelas en Santiago de Cali Colombia y Monterrey México, proceso descrito a continuación.

Durante la intervención del programa Latinpaz, se registró la información recolectada a partir de la observación de las conductas de las y los estudiantes en un diario de campo. Para ampliar esta información, ver Anexo 6 y 7.

En Colombia, se seleccionó el municipio de Santiago de Cali, puntualmente, la institución educativa Álvaro Echeverry Perea (IE4), logrando intervenir un total de 207 estudiantes, de los que, el 81,6% están en la edad de 9 a 10 años, etapa de la preadolescencia. 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 3º5, 4º1, 4º3, 4º4, 4º5 y 4º6, quienes conformaron el grupo experimental en esta ciudad. De igual manera, 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, para 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 4<sup>a</sup> Nº 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 y bajo. La mayoría de los padres pertenecen a la clase trabajadora con una situación económica social baja.

Por otra parte, y para el caso de México, la muestra total de estudiantes que fueron intervenidos con el programa Latinpaz, correspondió a 225 del grupo experimental, de los cuales el 79,5% están en edades de 8 a 9 años y el 20% cuenta con 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, descritas 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 la cual, se seleccionaron 124 estudiantes de los grados de 3<sup>º</sup> y 4<sup>º</sup> de primaria, distribuidos en cuatro (4) grupos experimentales. De igual manera, se eligieron 47 estudiantes de estos mismos grados, para conformar el grupo de control, que tuvo por finalidad servir como indicador de contraste con los grupos experimental 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 funcionan en horario vespertino, en ella se seleccionaron 37 estudiantes de los grados de 3º y 4º de primaria, distribuidos en dos (2) 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 3º y 4º de primaria, distribuidos en tres (3) 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.

Durante la intervención en Santiago de Cali, se identificó similitudes entre los estudiantes de 4º y 3º de primaria, en ambos grupos influyó la conducta de los maestros para generar algunas de las emociones primarias, como es el caso de felicitarlos, defenderlos y motivarlos a que alcancen sus metas.

En términos generales los seis grupos experimentales de estudiantes identificaron las emociones primarias de alegría, enfado, tristeza, sorpresa, vergüenza y miedo, trabajadas durante la implementación del programa Latinpaz, además de manifestar su preferencia por alguna de ellas.

La alegría es la emoción principal en cinco grupos, mientras que el miedo predominó en el grupo 4º4 la alegría tan solo alcanzó 2% de preferencia, situación que llama la atención en la investigación y que, al ahondar un poco más en su causa, se encontró que este grupo en particular permanece sin docente durante algunos períodos de tiempo, que los estudiantes

ocupan explorando Internet juegos como Moho, el ojo de la muerte, entre otros, generando esta emoción de miedo colectivo.

En el caso de Monterrey, se identificó, que, de todos los grupos observados, la mayoría coincidió en escoger la emoción de alegría, con excepción del grupo de 4<sup>a</sup>, quienes prefirieron seleccionar la emoción del miedo.

Al indagar sobre esta emoción primaria, se encontró que este grupo en particular está expuesto al uso de celulares y computadoras sin la supervisión de un adulto. Por tanto, observan juegos y videos de terror, proliferando un temor colectivo entre sus compañeros al compartir este material en la escuela. Esto coincide con lo planteado por Ellegde (2013), quien destaca que la exposición a la violencia en los medios de comunicación es un factor que incide en los comportamientos de los estudiantes, situación evidenciada en ambos contextos.

Como dato relevante, la emoción predominante en las tres (3) instituciones educativas de Monterrey fue la alegría. Sin embargo, en las escuelas 1 y 2 predominan las emociones de tristeza y miedo.

Las emociones de alegría predominaron durante las observaciones realizadas tanto en Santiago de Cali como en Monterrey. Simultáneamente, la emoción del miedo se identificó en las escuelas. Al evaluar cómo se genera esta emoción, ambos casos coinciden en que se debe a la influencia de las películas y juegos virtuales de terror que los preadolescentes visualizan y a través de los que interactúan de manera lúdica respectivamente sin supervisión de algún adulto.

En cuanto a las actividades realizadas referente a los valores sociales, se evidencio, que tanto los preadolescentes en Santiago de Cali y Monterrey fomentaron el dialogo, como

herramienta principal para expresar de manera libre la manera en que se pueden poner en práctica estos valores al interior de las aulas.

A partir de la lectura del cuento Nadie quiere jugar conmigo, de autoría de Gabriela Keselman, se trabajó en las aulas, la importancia de identificar los conflictos, y plantear posibles soluciones a los mimos.

Se evidencia que los preadolescentes en ambas ciudades construyeron su propia definición de conflicto, además, de tener claridad sobre el conflicto como un motor de cambio y no algo negativo. También, lograron plantear soluciones no violentas a las situaciones trabajadas en clase.

#### 6.7.2 Entrevistas semi estructuradas.

Las entrevistas semi estructuradas, fueron sistematizadas de forma manual, debido a que el tamaño (6 entrevistas) de los datos procesados no ameritaba la utilización de un software específico.

Por lo anterior, se optó, elaborar una tabla en forma manual, conformada por cinco (5) columnas, referentes a: número de la variable, categoría de análisis, codificación creada para cada variable, la cita textual del entrevistado y la conclusión del investigador. Este proceso se realizó por variable y por cada una de las entrevistas realizadas.

A continuación, se relacionan los resultados de este proceso para la Variable uno, que se visualiza en las siguientes tablas.

Tabla 9. Sistematización V1, Entrevista #1

VARIABLE # 1	CATEGORIA	CODIFICACIÓN/ SUBCATEGORIA	CITA TEXTUAL	CONCLUSIÓN
Autocontrol de las emociones.	Identificación emocional.	V1, C1. Conciencia/ procesamiento emocional.	...Desarrollen el vocabulario, para poder expresar cómo se sienten, a veces los mismos nombres de las emociones son importantes que las conozcan... Creo que ese autoconocimiento de que capacidades tiene cada quien hace posible que reconozcan al de frente, este y no tiene que ser fuera de los ejercicios del aula... Conocernos y saber, por ejemplo, porque me enojo o cuando me enojo, que es lo que me hace enojar, es parte del autoconocimiento que te comentó.	Es importante que los estudiantes conozcan los nombres de las emociones, este autoconocimiento les permitirá poderlas comprender y manejar.
	CATEGORIA	CODIFICACIÓN/ SUBCATEGORIA	CITA TEXTUAL	CONCLUSIÓN
	Manejo emocional.	V1, C3. Uso adecuado de las emociones.	Creo que el autocontrol tiene que ver con el autoconocimiento del niño... Hace posible que reconozcan al de frente, este y no tiene que ser fuera de los ejercicios del aula, por ejemplo, si, van a establecer, no sé, en español de narración o de estas descripciones, esas cosas se pueden trabajar desde la clase de español, pero haciendo una intención de actitudes específicas.	El manejo de las emociones se debe trabajar de forma transversal al interior del aula.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Sistematización V1, Entrevista #2

VARIABLE # 1	CATEGORIA	CODIFICACIÓN	CITA TEXTUAL	CONCLUSIÓN
Autocontrol de las emociones.	Identificación emocional.	V1, C1. Conciencia/ procesamiento emocional.	Primero el conocerse así mismo... saber que estoy sintiendo... si no conozco que estoy sintiendo de qué manera puedo tener ese control... yo creo que una exposición o una presentación de que son las emociones... que se les presente a los niños las diferentes gamas de emociones que tienen los seres humanos... Que realmente se explore cada una de ellas... que no es como tristeza es una carita triste, no tristeza es mucho más que eso, obviamente dependiendo de la edad también... que gamas o que manifestaciones hay de la ira... que se presenten las emociones completas como son, no nada más con esas caritas....	Los estudiantes deben conocer las emociones, sus gamas, llamarlas por sus nombres y diferenciarlas.
	Manifestación emocional.	V1, C2. Expresión assertiva de las emociones/Sin estereotipo de género.	que no se le dé al niño un estereotipo, de decir los niños no lloran, las niñas si pueden llorar, las niñas si pueden estar tristes, los niños no pueden estar confundidos, que no se presente como las niñas y los niños, que no se le dé una connotación de género a las emociones... Y si desde niños enseñamos a los niños y las niñas que está bien tener miedo, está bien estar confundido, de entrada, que se les permite sentir esas emociones...	Se debe permitir que los estudiantes sientan y manifiesten sus emociones, sin connotaciones de género.
	Manejo emocional.	V1, C3. Uso adecuado de las emociones.	para tener un autocontrol primero necesito saber que estoy sintiendo, Identificar que estoy sintiendo, me estoy sintiendo enojado permitirme a mí mismo que me estoy sintiendo enojado, que de otra forma no puedo controlarme... Que existe la estrategia de la pausa, una estrategia muy útil, tomas una pausa, reconocés que está sintiendo físicamente, emocionalmente... me tomo una pausa y es cuando puedo realmente tener el autocontrol de la emoción.	La pausa es una estrategia que permite el autocontrol de las emociones.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Sistematización V1, Entrevista #3

VARIABLE # 1	CATEGORIA	CODIFICACIÓN	CITA TEXTUAL	CONCLUSIÓN
Autocontrol de las emociones.	Identificación emocional.	V1, C1. Autoconocimiento/gama de emociones.	Es importante, que los chicos también sienten, tienen sus sentimientos, sus emociones, ni los maestros, ni los papás, ni los directivos, el mismo sistema educativo no le da la importancia a esto, dentro de ningún modelo pedagógico.	Las emociones de los estudiantes no están siendo consideradas por el sistema educativo, ni escuchadas por los padres de familia y maestros.
	Manifestaciones de las emociones.	V1, C2. Sin estereotipo de género/sentir las emociones.	El maestro de hoy en día tiene que estar, como muy abierto a escuchar también a los muchachos... porque también lo presionan, inmerso en que tiene que cumplir una planeación unos temas y no se da el tiempo en el aula como permitirles a los muchachos que se expresen...los que necesitan desahogar muchas cosas.	Los docentes deben escuchar activamente a los estudiantes, con el fin de permitirles expresar sus emociones.
	Manejo de las emociones.	V1, C3. Autocontrol/tolerancia	Hacer todo un trabajo de fortalecer las habilidades sociales y emocionales en los chicos y ser reiterativa con eso, casi desde el preescolar, fortalecer mucho en ellos todas estas habilidades sociales y emocionales...	Se deben fortalecer las habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, esto permitirá que tengan autocontrol de las mismas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Sistematización V1, Entrevista #4

VARIABLE # 1	CATEGORIA	CODIFICACIÓN	CITA TEXTUAL	CONCLUSIÓN
Autocontrol de las emociones.	Identificación emocional.	V1, C1. Autoconocimiento/gama de emociones.	porque soy una enamorada de la palabra, entonces digamos que para mí lo primero es hacer un trabajo real con la palabra... empezar por las normas de cortesía, que haya unas rutinas que puedan convertirse hasta que sean rituales... establecer la rutina del saludo, un saludo real... si mi salón es de 40 niños, entonces yo lo pongo por pareja y se van a saludar y contar algo bueno que les haya pasado... la rutina del por favor, del <u>compermiso</u> ... volver a las rutinas básicas del preescolar... a mí juicio empezar por la palabra...	En el aula de clases se debe fortalecer la palabra en los estudiantes, volver a utilizar las normas de cortesía, esto les permitirá poder denominar de forma acertada sus emociones.
	Manejo de las emociones.	V1, C3. Autocontrol/tolerancia	Las enseñanzas de Don Juan, ellos hacen un recorrido de cómo se forma el autocontrol... entregarles a los estudiantes cierto tipo de enseñanzas que han existido siempre, como es la meditación... el ejercicio de las artes marciales... el encuentro con la naturaleza...	Se deben retomar algunas técnicas orientales, que nos permiten tener un mayor autocontrol, alguna son la meditación y las artes marciales.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Sistematización V1, Entrevista #5

VARIABLE # 1	CATEGORIA	CODIFICACIÓN	CITA TEXTUAL	CONCLUSIÓN
Autocontrol de las emociones.	Identificación emocional.	V1, C1. Autoconocimiento/gama de emociones.	Si, bueno lo que se le puede ayudar al niño es a conocer y expresar de manera adecuada sus emociones, pero el que debe estar ayudando a que esto suceda es el maestro, es quien debe también conocer sus emociones, y tener un manejo mínimo de ellas, es el mismo maestro.	El maestro debe ser el modelo a seguir en el aula. Debe fortalecer su inteligencia emocional, para transmitirle esto a sus estudiantes.
	Manifestaciones de las emociones.	V1, C2. Sin estereotipo de género/sentir las emociones.	Primero conociéndolas, y dándoleles un cauce para que las exprese, porque si empezamos a reprimir las emociones va ser como una olla exprés donde revienta la emoción por otro lado, si yo estoy viendo al niño y le digo, el que no hayas traído la tarea no es razón para que te sientas triste, yo le estoy diciendo o tratando de decir como suceden sus emociones, o no lloras, o no estás enojado, quita esa cara de enojado, ahí estoy reprimiendo, el niño de manera natural expresa sus emociones, es cuando empezamos a reprimirlas, que el cauce se convierte en violento.	El primer paso es conocer las emociones, a partir del conocimiento de estas, podrá manifestarlas.  La familia debe ayudar a que el niño exprese naturalmente sus emociones, para así evitar conductas violentas producto de la represión de emociones.
	Manejo de las emociones.	V1, Autocontrol/tolerancia	C3. Veo que estas triste te puedo apoyar, o estoy entendiendo que estas triste, a lo mejor habría que darle oportunidad que el niño confirme si que lo que está sintiendo es tristeza pues, aunque para el adulto es evidente, hay que ver si para el niño es evidente y que le ponga etiqueta a esa emoción, que él pueda decir estoy triste y estoy triste por esto.	El adulto debe ser el canal que les enseñe a manejar sus emociones y esto solo será posible, si les generamos un clima de confianza, para que ellos expresen sin temor lo que sienten.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Sistematización V1, Entrevista #6

VARIABLE # 1	CATEGORIA	CODIFICACIÓN	CITA TEXTUAL	CONCLUSIÓN
Autocontrol de las emociones.	Identificación emocional.	V1, C1. Autoconocimiento/gama de emociones.	Se dice que el ser humano tiene casi todo lo que hace de su conducta visible y observable un 90% de emoción y un 10% de conocimiento, somos emoción, todo en la vida somos emoción....	Se debe fortalecer en los estudiantes las emociones, un 90% de nuestros actos son generados por ellas.
	Manifestaciones de las emociones.	V1, C2. Sin estereotipo de género/sentir las emociones.	Por eso para mí, eso de que si es un elemento que se debe considerar, yo diría que no es un elemento, es lo que se debe considerar; porque finalmente los conocimientos los puedes adquirir sin tu docente, leyendo un libro leyendo mucha bibliografía, vas a adquirir conocimiento, pero habilidades socioemocionales, solo las puedes adquirir con un docente que validen la familia lo mismo que te enseñó.	Se destaca el manejo de las emociones, pues los conocimientos se pueden adquirir a través de la lectura, pero las habilidades socioemocionales deben ayudarte a adquirirlas.
	Manejo de las emociones.	V1, Autocontrol/tolerancia	C3. en México hemos diseñado cambios, pudiéramos decir nuevos planes de estudio, pero creo que ninguno ha sido efectivo porque se olvidan del ser humano, se olvidan de esa parte, de darle prioridad a su desarrollo <u>psicoemocional</u> .  Los embarazos prematuros, las adicciones empiezan cuando hubo deficiencia en ese desarrollo de la edad de 7 a 11 años, donde tu inteligencia crítica, analítica y tu inteligencia creativa no fueron abordados y eso se llama tener inteligencia emocional.	En México se deben rediseñar los planes de curso, para darle prioridad al desarrollo <u>psicoemocional</u> . La inteligencia emocional se debe fortalecer en los estudiantes de 7 a 11 años para prevenir que llenen ese vacío emocional con adicciones.

Fuente: Elaboración propia.

Considerando lo expuesto en las tablas anteriores, los entrevistados coinciden en la importancia de enseñar educación emocional en el aula, plantean relevante fortalecer aspectos como la identificación de las emociones, su manifestación y el manejo de estas.

Destacan la importancia de que las emociones se han consideradas dentro del sistema educativo y de la necesidad en rediseñar los planes de estudio, dándole prioridad al desarrollo psicoemocional y de esta forma tener una mayor transversalidad en los contenidos curriculares de todos los niveles educativos.

En este sentido, se confirma la validez de la variable uno, elemento importante que debe tener un proyecto de Educación para la Paz, pues, le permite al estudiante tener una mayor competencia emocional; se destaca que los seres humanos se mueven en un 90% por las emociones y estas no se adquieren a través de la lectura de textos como los contenidos de las asignaturas, solo se logran a través de la formación de las familias y el refuerzo positivo de los maestros, quienes son los primeros que deben evidenciar inteligencia emocional en sus vidas.

Otro aspecto que se reafirma es la importancia de fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes de 7 a 11 años, edad primordial para el desarrollo de la inteligencia crítica, analítica y creativa. Cuando los estudiantes carecen de este desarrollo, suelen intentar llenar ese vacío con adicciones.

Los resultados de este análisis de datos para la variable dos: Empatía y asertividad, se visualizan en las siguientes tablas.

Tabla 15. Sistematización V2, Entrevista #1.

VARIABLE # 2.	CATEGORIA	CODIFICACIÓN/SUBCATEGORIA	DATOS	CONCLUSIÓN
Empatía y Asertividad.	Dialogo activo	V2, C1. Comunicación Asertiva.	Hay mucho de eso de aventarse la bolita, en este caso los niños son la bolita... Los padres culpan a los maestros de la situación y los maestros a los padres, este, y terminamos no haciéndonos cargo de lo que nos toca, pero muchas veces no sabemos que nos corresponde...	Los padres de familia y docentes deben tener un trabajo colaborativo, ambos tienen el mismo interés de trabajar por la formación y bienestar de los estudiantes.
	Aceptación de la diferencia de los demás.	V3, C2. Tolerancia.	Los fines de la educación básica son formar a los ciudadanos que van a prepararse para contribuir al país... entre esas bases están el civismo y la educación para la ciudadanía... La escuela es para establecer normas, y ponerlas en práctica, las normas sociales en el aula, pues es una sociedad, es un espacio social.	Uno de los fines de la escuela, es la formación en valores como la tolerancia y el respeto.
	Comprensión del estado emocional del otro.	V3, C3. Respeto.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Sistematización V2, Entrevista #2.

VARIABLE # 2	CATEGORIA	CODIFICACIÓN	DATOS	CONCLUSIÓN
Empatía y Asertividad.	Dialogo activo	V2, C1. Comunicación Asertiva.	Que si cosas no las aprendemos en casa que la casa es el primer agente socializador del individuo... Por cuestiones de necesidades económicas o necesidades reales o necesidades inventadas, hay poca presencia ahora de los padres, poca educación de valores y de moral... la misma familia es la que da el ejemplo.	Por diferentes razones, la familia no está cumpliendo eficazmente los roles que se requieren que cumpla, al ser el primer agente socializador del individuo".
			Creo que existe en algunos casos la falsa creencia, que ambas partes son contrarias, porque se dan casos tanto padres que hacen comentarios o actitudes en contra de los maestros como los maestros también pueden tomar actitudes en contra de los padres, pero esto es efecto de una confusión aquí hay un mal entendido... aquí se cree que uno está en contra del otro y la realidad es que los dos son equipo para lograr el bienestar del niño... no somos equipos contrarios somos un solo equipo y queremos lo mismo.	Se debe tener una comunicación asertiva entre los padres de familia y los maestros, pues ambos trabajan por un mismo objetivo que es la formación y el bienestar de los estudiantes.
	Aceptación de la diferencia de los demás.	V2, C2. Tolerancia.	La escuela desgraciadamente es la que tiene que entrar, se le está asignando, se le está poniendo esa asignatura... enseñales a ser morales educados y éticos... Pero bueno entra la escuela al quíte y es sumamente importante, pues, los niños tienen que aprender en algún lado que es el respeto.	La escuela entra a suplir y complementar las deficiencias dejadas por la familia en la formación ética y moral de los estudiantes.
	Comprensión del estado emocional del otro.	V2, C3. Respeto	Los docentes tenemos que vivir esos valores y dirigirlos hacia los alumnos desde el principio, nosotros no podemos pretender enseñar el respeto si no respetamos... Yo creo que, aprendemos como aprendemos por el ejemplo y aprendemos por imitación.	Los maestros deben fomentar en los estudiantes los valores sociales con su ejemplo.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17. Sistematización V2, Entrevista #3.

VARIABLE # 2	CATEGORÍA	CODIFICACIÓN	DATOS	CONCLUSIÓN
Empatía y Asertividad.	Dialogo activo.	V2, C1. Comunicación Asertiva.	Toda la comunidad educativa, la familia, los profesores, los directivos, es un trabajo que hay que hacerlo entre todos...	La educación de los estudiantes es un trabajo colaborativo entre toda la comunidad educativa.
	Aceptación de la diferencia de los demás.	V3, C3. Tolerancia.	Es un tema supremamente importante de trabajar en el aula de clases, y no puede quedarse solamente para el profesor de ética y religión, sino para todos, todos los maestros deberíamos de trabajar en el aula de clases todo lo que es habilidades sociales, valores.	Todos los maestros deben trabajar de forma transversal los valores morales y ciudadanos, haciendo énfasis en el desarrollo de la tolerancia.
	Comprensión del estado emocional del otro.	V4, C4. Respeto.	Mucho trabajo colaborativo con los muchachos, los estudios de casos son muy importantes y a ellos les llega mucho, que puedan representar esos casos, a los muchachos también les gusta mucho.	Una estrategia para trabajar en el aula, son los estudios de caso, esto permite que los estudiantes vivencien valores como el respeto.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18. Sistematización V2, Entrevista #4.

VARIABLE # 2	CATEGORÍA	CODIFICACIÓN	DATOS	CONCLUSIÓN
Empatía y Asertividad.	Dialogo activo.	V2, C1. Comunicación Asertiva.	Si, indudablemente falta compromiso... la investigación que yo hice, los docentes reportaban que eso se aprende en clase... incluso imágenes que andan por el internet, sobre que en casa se aprende el respeto... por qué saco a los padres de familia de esto, porque la globalización, hace que las personas salgan a trabajar... si la mamá sale a trabajar porque el sistema lo requiere... a qué horas les enseñan algo a sus hijos... el mayor compromiso lo deben tener los docentes... el papá a qué horas? sino trabaja sus hijos no comen...	A pesar de que la familia es el primer agente socializador del individuo, el mismo sistema es el que a echo que la mayoría de padres de familia tengan que trabajar la mayor parte del tiempo y así mismo no cumplir a cabalidad con esta responsabilidad.
	Aceptación de la diferencia de los demás.	V2, C2. Tolerancia.	la escuela todavía espera que los estudiantes en la casa aprendan ciertas cosas que en la casa ya no aprenden, que en el modelo social contemporáneo y latinoamericano, ya no funciona así, funcionaba antes... las casas son pequeños habitaciones, donde los estudiantes van y duermen, comen y en la única parte donde ellos tienen algún ejercicio de formación lo tienen en la escuela, por eso la participación de ellos es importante, es la que les va a permitir tener posturas críticas...	Los padres y los docentes deben realizar un trabajo colaborativo, de esta forma la escuela debe complementar la educación básica que los estudiantes ya no reciben en su casa.
	Comprensión del estado emocional del otro.	V2, C3. Respeto.	Es un ejercicio de ciudadanía que el estudiante debe conocer incluso desde el preescolar... es la forma como usted se va a establecer en el mundo, los valores morales, éticos, valores ciudadanos, es el ejercicio de socialización del estudiante, de cómo él se va ubicar en el universo social, cuando sea adulto.	La escuela como responsable de la formación de los individuos, debe garantizar que ellos reciban una educación integral, no solo en contenidos curriculares sino también en valores morales, éticos y cívicos, fomentando la tolerancia y el respeto.

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 19. Sistematización V2, Entrevista #5

VARIABLE # 2.	CATEGORIA	CODIFICACIÓN/SUBCATEGORIA	DATOS	CONCLUSIÓN
Empatía y Asertividad.	Dialogo activo.	V2, C1. Comunicación Asertiva.	<p>Si, los niños llegan con toda esta energía con toda esta expresividad y para comunicarse con otros niños, parten de un ser auto referenciado, pero si yo emplezo a ver que yo soy capaz de enojarme de sentir tristeza, de sentir enojo, sentir alegría puedo después entender que la otra persona también tiene estas emociones y puedo entender ¡ah!!! ahora está enojado.</p> <p>Es que la comunicación de los maestros sea no violenta, porque como puedo yo educar sin exemplificar, pues yo creo que los niños aprenden más modelando que con lo conceptual, de hecho, ellos todavía no entran en el mundo conceptual, yo creo que allí empezaríamos por una educación básica de comunicación no violenta con los maestros.</p>	<p>La comunicación es importante entre los estudiantes, porque les permite manifestarle al otro lo que está sintiendo.</p> <p>Los maestros deben ser el ejemplo, de una comunicación no violenta.</p>
			<p>La asertividad es importante en toda la convivencia, en la escolar... porque el niño está modelando esa manera de comunicarse y el niño va poder expresarse de manera asertiva si él tiene ese ejemplo.</p>	<p>La asertividad como modelo en la comunicación y elemento clave para la convivencia.</p>

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 20. Sistematización V2, Entrevista #6

VARIABLE # 2.	CATEGORIA	CODIFICACIÓN/SUBCATEGORIA	DATOS	CONCLUSIÓN
Empatía y Asertividad.	Dialogo activo.	V2, C1. Comunicación Asertiva.	<p>Va a generar una empatía, respecto de los demás que muchas veces no sabemos cómo hacer la estrategia para que esto suceda, si al maestro si al padre de familia, no se le dan las herramientas para el manejo de esto, para que el niño pueda hablar de sus emociones, Para que el niño pueda sentir empatía por lo que le sucede a los otros, estamos ante la frialdad del desarrollo de ese niño.</p>	<p>Para la comunicación asertiva, el primer paso es generar empatía en los estudiantes y esto solo se logra si se capacita a los maestros y a las familias para que trabajen en esto.</p>
			<p>Es necesario que cuando la escuela eduje, o enseñe a los estudiantes, también tienen que llamar a los padres y decirles que el acompañamiento que requiero del padre en esta etapa de la educación de sus hijos es esta y señalarios de manera puntual.</p>	<p>Vincular a los padres de familia en el proceso de formación de los estudiantes, para ejercer un trabajo colaborativo fomentando valores como la tolerancia y el respeto.</p>

Fuente: Elaboración Propia.

Las tablas anteriores muestran que los expertos concuerdan en cuanto a la importancia de fortalecer en los estudiantes habilidades como empatía y asertividad. Elementos importantes que debe contener un programa de Educación para la Paz. Además de capacitar a las familias e informarles sobre los elementos que se están fortaleciendo en el aula, para de esta forma, generar un trabajo colaborativo entre escuela y familias, logrando una sinergia y mejores resultados en cuanto al fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía y asertividad.

Las siguientes tablas señalan los resultados obtenidos a partir de la realización de las entrevistas semi estructuradas a expertos, referidas a la Variable 3: Solución pacífica de los conflictos.

Tabla 21. Sistematización V3, Entrevista #1

VARIABLE # 3	CATEGORÍA	CODIFICACIÓN	DATOS	CONCLUSIÓN
Solución pacífica de los conflictos.	Definición del conflicto.	V4, C1. Autoconocimiento.	Creo que el establecimiento de objetivos, pero además el hecho de ser como explícita o evidente las formas violentas que puede haber, así como tomarlas como ejemplo y analizarlas.	En el aula de clases se debe trabajar las distintas manifestaciones del conflicto, hacerlas explícitas para poderlas analizar y reflexionar al respecto.
	Transformación del conflicto.	V4, C2. Percepción positiva del conflicto.	Aceptar que la convivencia no siempre es armoniosa y qué hay que resolver, porque estamos compartiendo aula... pero ahí es un buen espacio, para empezar a saber cómo convivir con el otro, sabiendo que habrá conflicto pero que hay que resolverlo.	Los conflictos son inherentes a las relaciones humanas y el aula es un espacio donde se deben aprender a transformar asertivamente.
	Estrategias para la regulación del conflicto.	V4, C3. Autorregulación	La escucha, y de verdad, que es un asunto importante, que la escucha implica primero darle el valor, a la palabra del niño, la palabra del niño es legítima, lo que él o ella este diciendo, es lo que está sucediendo como ella lo está percibiendo. Tenemos que aprender cómo se establece el diálogo con el otro, conocernos y saber cómo reaccionamos cuando el otro se contraponen sus ideas con las propias.	La escucha activa es una estrategia para regular los conflictos. El estudiante debe ser escuchado y aprender a dialogar con el otro así se contrapongan sus ideas.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 22. Sistematización V3, Entrevista #2

VARIABLE # 3	CATEGORÍA	CODIFICACIÓN	DATOS	CONCLUSIÓN
Educación en y para el conflicto.	Definición del conflicto.	V3, C1. Autoconocimiento.	Cuál es nuestra tendencia o nuestra respuesta frente a un conflicto, huye o a taca... no tenemos aún todavía nosotros mucho la noción de los qué es el conflicto, le damos una connotación negativa, no queremos conflictos. Una capacitación para que el docente entienda que es el conflicto... entendamos, como docentes que es, cómo manejarlo, que no es...	Los docentes deben ser capacitados para conocer, regular y resolver los conflictos en el aula de clases.
	Transformación del conflicto.	V3, C2. Interpretación positiva.	el conflicto es, no es bueno ni malo, tiene que verse como esa oportunidad de transformación de la relación... vamos a darle la oportunidad, vamos a cambiar la forma de verlo, vamos a darle chance al conflicto... Si nosotros les enseñamos a los niños... que es el conflicto, es una oportunidad en la que tú puedes transformarte, si tú tienes un conflicto con tu amiguito, mira lo solucionas con él... El conflicto es inherente a cualquier relación.	El conflicto es una oportunidad de cambio, se debe transformar ese paradigma de ver al conflicto como algo negativo.

	Estrategias para la regulación del conflicto.	V3, C3. Autorregulación.	Tomarse una pausa y si estoy muy enojado puedo irme a sentar al espacio para pensar... qué no sea como un castigo más, una oportunidad de decir, de plano necesita un break... Que se promueva una aceptación general, en el grupo, que se enseñe la importancia de la amabilidad, la solidaridad, la colaboración, que existen otras oportunidades y otras formas de relacionarse diferente a la violencia.	Una forma de regular el conflicto es tomarse una pausa, para reflexionar sobre lo que está ocurriendo, así mismo, practicar valores como la solidaridad, la colaboración, pues existen otras formas de relacionarse diferentes a la violencia y esta es practicando una cultura de paz en el aula.
	La Mediación Escolar como herramienta de solución de conflictos.	V3, C4. Manejo de conflictos.	Creo que la mediación escolar o mediación entre pares es una herramienta que funcionaría excelente, porque de esa forma tú, le estas enseñando al niño, que él mismo puede solucionar su problema con el par, que no necesita siempre de una presencia de la autoridad.	La Mediación Escolar es una herramienta, que le permite al estudiante solucionar sus conflictos con un par, sin necesidad de depender de la autoridad de un adulto.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 23. Sistematización V3, Entrevista #3

VARIABLE # 3	CATEGORIA	CODIFICACIÓN	DATOS	CONCLUSIÓN
Educación en el conflicto para su regulación y resolución no violenta.	Definición del conflicto.	V3, C1. Autoconocimiento	Que el maestro les da claridad, que, si se presenta un conflicto como serían las pautas o los pasos que ellos deben seguir para resolver eso, resolver sus conflictos.	Los docentes deben trabajar en el aula la definición de conflicto y los pasos que deben seguir para resolverlos.
	Estrategias para la regulación del conflicto.	V3, C3. Autorregulación	Que en las instituciones educativas es importante implementar todo un programa de habilidades sociales para los muchachos y de resolución, que eso implique resolución de conflictos... que ellos aprendan a dialogar, que aprendan a tener una comunicación asertiva.	Las instituciones educativas deben implementar un programa para que los estudiantes refuerzen las habilidades sociales, lo que conllevará a una regulación y resolución del conflicto.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24. Sistematización V3, Entrevista #4

VARIABLE # 3	CATEGORIA	CODIFICACIÓN	DATOS	CONCLUSIÓN
Educación en y para el conflicto.	Transformación del conflicto.	V3, C2. Interpretación positiva	Un poco centrarse a la vida cotidiana, volver a las cosas que une, no que desune, en ese orden de ideas, la escuela sigue apostándole más a la disciplina que a lo humano... Es el momento de invertir esto...	En la escuela se debe fomentar la transformación del conflicto como una oportunidad, se debe de enfocar más en la parte humana que en lo disciplinar.
	Estrategias para la regulación del conflicto.	V3, C3. Autorregulación	Escucharlos, enseñarles cómo se resuelven los conflictos... pero no de la forma políticamente correcta... ellos deben interiorizar ese proceso... vivirlo... Hay que fortalecer la educación, a través del ejemplo, la contextualización de los contenidos curriculares a los comportamentales... El cumplimiento de las promesas... que cuando usted le diga a un estudiante mañana vamos a hacer esto, lo cumpla... el trabajar todos juntos, proponer el trabajo en conjunto... nos separar a los estudiantes conflictivos... enseñar con el ejemplo.	Algunas estrategias para la regulación del conflicto son, escuchar activamente al estudiante y que, a través de la reflexión, logren interiorizar el proceso de resolución, no que solo respondan de una forma políticamente acertada.
	La Mediación Escolar como herramienta de solución de conflictos.	V3, C4. Manejo de conflictos	los estudiantes deben tener claro, como se resuelven los conflictos, pero también tienen que participar en esa claridad, del descubrimiento de cómo sería la mejor forma de llegar a resolver los conflictos en el aula.	La mediación, es una estrategia acertada, le enseña al estudiante que ellos pueden resolver sus conflictos de otra manera distinta a la violenta.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25. Sistematización V3, Entrevista #5

VARIABLE # 3	CATEGORÍA	CODIFICACIÓN	DATOS	CONCLUSIÓN
Solución pacífica de conflictos.	Definición del conflicto.	V4, C1. Autoconocimiento.	Pienso que sí, sobre todo si es con el ejemplo. El modelamiento es importante.	El maestro es el modelo, los niños aprenden por modelamiento.
	Transformación del conflicto.	V4, C2. Percepción positiva del conflicto.	Se me ocurre, si en la clase se ponen reglas, y cada vez que se rompe una regla, se soluciona de manera pacífica, ellos van a tomar esto como modelo hacia afuera.	Tener reglas en el aula y ser modelo para los estudiantes.
	Estrategias para la regulación del conflicto.	V4, C3. Autorregulación	Me parece que comunicación no violenta, la assertividad y la negociación.	Algunas de las estrategias que se deben utilizar son: la comunicación no violenta, assertividad y negociación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26. Sistematización V3, Entrevista #6

VARIABLE # 3	CATEGORÍA	CODIFICACIÓN	DATOS	CONCLUSIÓN
Solución pacífica de conflictos.	Definición del conflicto.	V4, C1. Autoconocimiento.	Como decía <b>Maslow</b> , en la medida que se vean satisfechas tus necesidades básicas vas a poder tener necesidades de autorrealización, y el nivel más alto de autorrealización según <b>Maslow</b> , es el de la toma de decisiones para resolver conflictos, entonces si no tenemos esta visión en la educación pública difícilmente podremos prevenir los conflictos.	El autoconocimiento implica ser conscientes de que la toma de decisiones para resolver conflictos, es producto de la autorrealización y solo se logra cuando tenemos las necesidades básicas satisfechas.
	Transformación del conflicto.	V4, C2. Percepción positiva del conflicto.	Porque finalmente es la base del desarrollo de lo que se da en su siguiente etapa, que es la primera adolescencia y vemos muchísimos problemas en los niños de secundaria ¿por qué? porque no supimos atender esta inteligencia creativa, y esta inteligencia crítica, en las etapas donde debímos de haberla trabajado; y vemos tantas alianzas con los niños para la situación de conflictos con la ley, como por ejemplo las adicciones, el pandillerismo, la violencia; que se suscita en muchos lugares, empieza a partir de esta primera etapa de la adolescencia.	Fortalecer las múltiples inteligencias de los estudiantes permitirá que ellos tengan las herramientas para transformar sus conflictos.
	Estrategias para la regulación del conflicto.	V4, C3. Autorregulación	Tenemos aquí un proyecto en Yucatán de escuelas preescolares, primarias y bachillerato donde vamos y damos un taller a los maestros en mediación, después cuando sea la junta de padres de familia, hablamos con los padres de familia, les damos un pequeño taller, donde les decimos que es la mediación, como resolver los conflictos, las ventajas de la mediación, que podemos lograr si aplicamos esta herramienta... Luego seleccionamos los niños que quieran ser mediadores por salón, entonces los formamos como pacificadores en el aula. Esto es una prueba piloto... estamos convencidos de que la escuela es el pilar importante, la casa es el pilar importante para que luego tengamos los éxitos cuando esta persona se desarrolle y salga a resolver sus conflictos ante la sociedad... por eso creo que si y si, lo digo con emoción y certeza de que estariamos abordado la prevención de los conflictos sociales, familiares si abordamos que un niño desde su nivel básico, se les enseña el abordaje de resolver conflictos a través de la mediación, círculos restaurativos. todo lo que se ha necesario para que estos niños aprendan a comunicarse para resolver sus conflictos.	La mediación escolar, es una herramienta importante para enseñarle a los estudiantes a resolver los conflictos. Es importante formar a los estudiantes desde la etapa del preescolar y básica primaria para que sepan cómo abordar y resolver sus conflictos, ya sea desde la mediación o desde los círculos restaurativos.

Fuente: Elaboración Propia.

Como pudo observarse, se identifica una aceptación entre los expertos entrevistados referente a la importancia de generar, al interior del aula, una educación en y para el conflicto, fortaleciendo en los estudiantes la identificación del conflicto, su transformación y las diversas estrategias que existen para su regulación de forma no violenta al interior del aula.

Otro aspecto, es la importancia de reforzar en los estudiantes la percepción positiva del conflicto, enfocándose como una oportunidad de cambio y de generación de nuevas oportunidades y no como algo negativo.

En términos generales, se aprecia un consenso de los seis expertos, en ratificar la importancia de fortalecer al interior del aula el autocontrol de las emociones, habilidades como la empatía y asertividad y las diversas estrategias de solución de conflictos de forma no violenta. Que en conjunto encierran las variables planteadas para la presente investigación y que están integradas en el programa de Educación para la Paz Latinpaz.

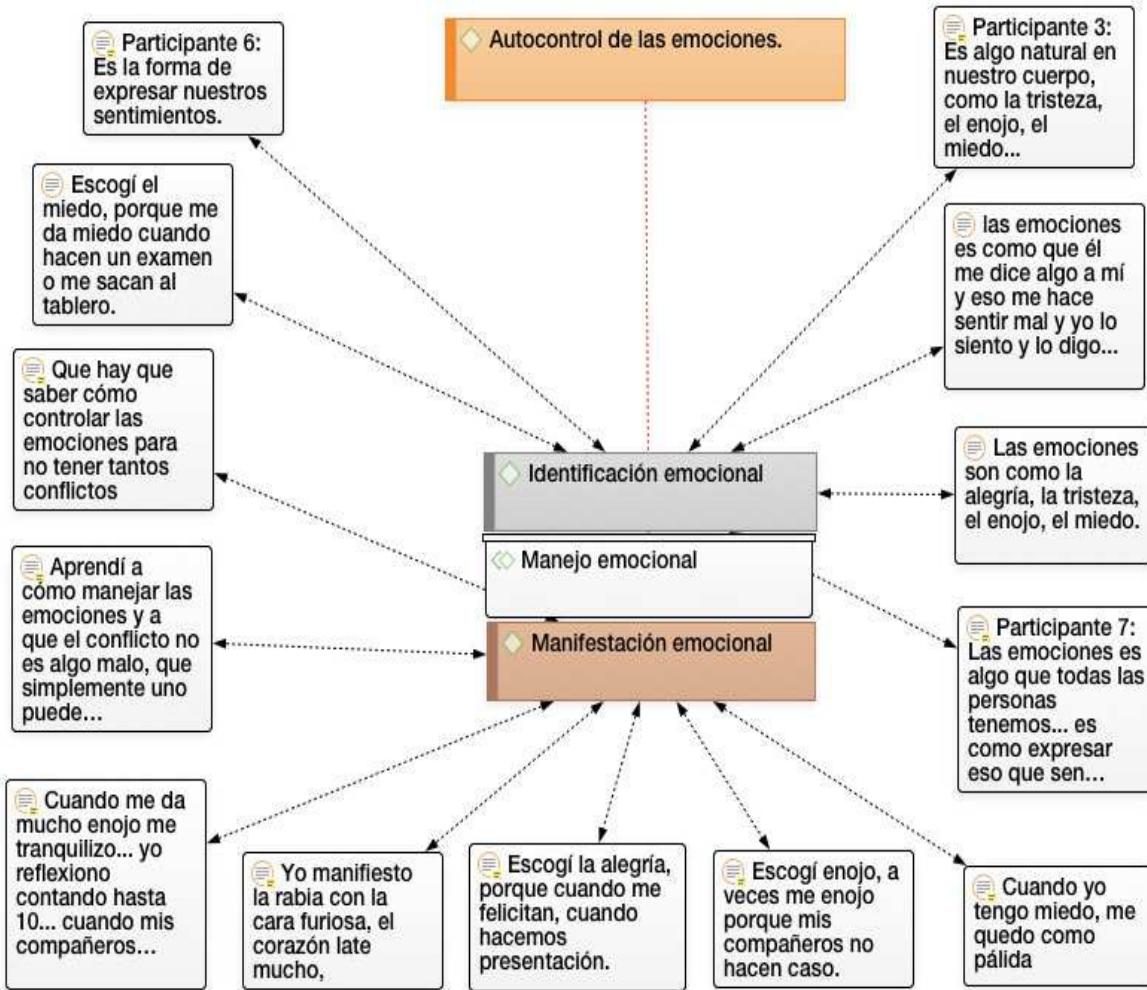
#### 6.7.3 Grupo focal.

Otra técnica utilizada para la ratificación de las variables evaluadas es el Grupo Focal, ejercicio realizado en Santiago de Cali, al interior de la Institución Álvaro Echeverry Perea (IE4), y en Monterrey, en la Escuela José de Jesús Martínez (IE1), con doce (12) estudiantes seleccionados aleatoriamente en cada institución.

La información arrojada por ambos grupos focales fue sistematizada conjuntamente por cada variable.

Esta información se puede visualizar en las siguientes Redes Semánticas, diseñadas a partir de las citas de las opiniones de los estudiantes, sistematizadas en el programa de Atlas. tic para Mac.

Gráfica 3. Redes Semántica Variable 1. Autocontrol de las emociones.



Fuente: Elaboración propia.

En la anterior gráfica, se evidencia la relación de las opiniones de los estudiantes de acuerdo con cada categoría de análisis para la variable uno, Autocontrol de las emociones.

Evidenciando que, de la categoría de identificación emocional, los estudiantes logran definir el concepto de emociones, además de identificar las emociones primarias como el enojo, alegría, miedo, tristeza.

Con respecto a la categoría de manejo emocional, manifiestan algunos elementos que utilizan para lograr gestionar adecuadamente esa emoción, como lo es contar hasta 10, respirar profundo.

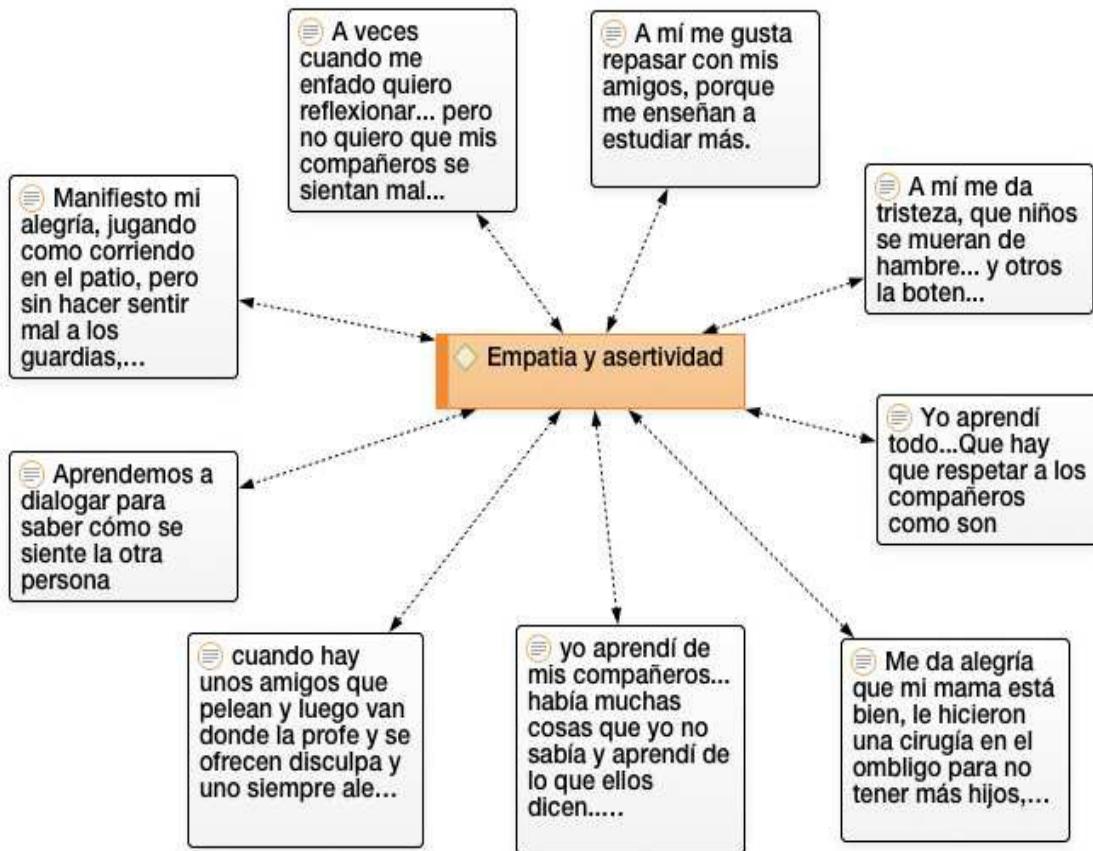
En relación con la categoría de manifestación emocional, identifican los cambios físicos que conllevan las emociones; además, destacan la importancia de expresar de forma adecuada sus emociones y sentimientos.

Todo lo anterior, indicó que los estudiantes de ambas escuelas (Cali y Monterrey) lograron construir su propio concepto de emociones, identificar emociones primarias, gestionarlas de forma asertiva y manifestar estas emociones sin lastimar a los demás.

Reafirmando que efectivamente a partir de la intervención con un programa de Educación para la Paz en el aula, como lo es Latinpaz, se logra desarrollar la habilidad emocional del autocontrol de las emociones.

En este mismo sentido y para la comprobación de la Variable 2: Empatía y asertividad, se trajeron algunos de los fragmentos de las opiniones de los estudiantes, donde se identifica la presencia de habilidades como la empatía y asertividad, descritos en la siguiente gráfica.

Gráfica 4. Redes Semántica Variable 2. Empatía y asertividad.



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica anterior, se evidencia la relación de las opiniones de los estudiantes referente a la variable 2. Empatía y asertividad.

Se identifica que los estudiantes manifiestan a través de sus diálogos, un interés por sus compañeros, particularmente por lo que ellos piensen y sientan. Se identifica, un sentimiento de compañerismo y solidaridad frente a algunas situaciones, como lo es cuando la maestra le llama la atención a otro compañero y esto los hace sentir tristes.

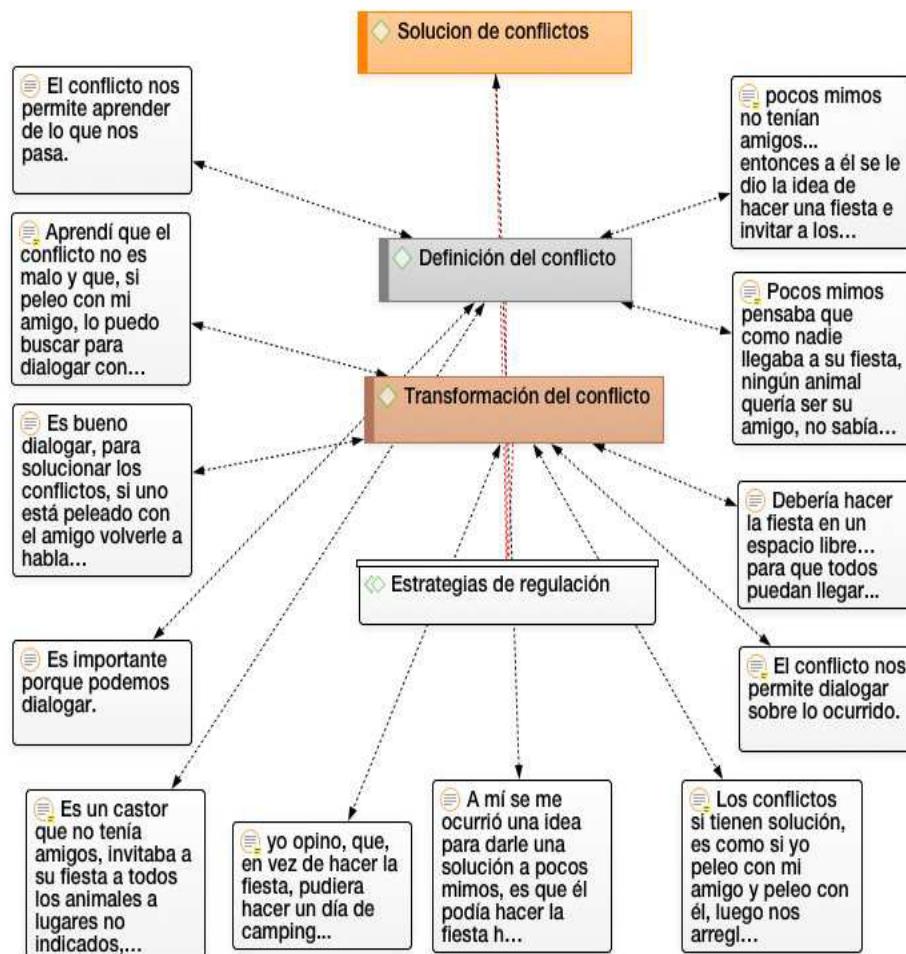
Esta empatía, no es solo con los compañeros del grupo, sino también con situaciones sociales degradantes como la pobreza. Situación evidenciada en el grupo focal de Santiago

de Cali, donde, algunos estudiantes manifestaron sentir tristeza por las niñas y los niños que no tienen que comer.

En cuanto a la Variable 3: Solución pacífica de los conflictos y a partir de las actividades realizadas con el cuento Nadie quiere jugar conmigo, se les preguntó sobre la experiencia vivida durante esta actividad, con el interés de poder identificar en sus diálogos, el concepto de conflicto, estrategias de gestión y solución de forma no violenta.

Los resultados obtenidos, se evidencian en la Red Semántica, relacionada a continuación.

Gráfica 5. Redes Semántica Variable 3. Solución Pacífica de los Conflictos.



Fuente: Elaboración propia.

En la anterior grafica se evidencian los fragmentos de los aportes de los estudiantes de los grupos focales en Santiago de Cali y Monterrey, de acuerdo con cada categoría de análisis de la variable 3. Solución de conflictos.

Los estudiantes logran identificar el concepto de conflicto, también muestran las diversas formas de transformarlo desde una perspectiva positiva, según las destrezas adquiridas durante el desarrollo de las actividades realizadas durante la intervención con Latinpaz.

Tanto en Santiago de Cali, como en Monterrey, el programa de Educación para la Paz, Latinpaz, generó un impacto en los estudiantes, pues, en ambos grupos focales se evidenció la apropiación de los elementos que conllevan a un autocontrol emocional.

Así mismo, se comprobó que, a partir de la intervención con este programa, los estudiantes evidenciaron mayor empatía hacia sus compañeros y asertividad en sus conductas.

También, se verificó que la intervención con el programa de Educación para la Paz Latinpaz, impactó en los estudiantes en cuanto a su percepción sobre el conflicto, su naturaleza positiva y las estrategias de solución que se pueden emplear. Esto se evidencia en la siguiente gráfica.

Teniendo en cuenta que, para la presente investigación, se utilizó una metodología mixta, que involucra datos cualitativos y cuantitativos.

A continuación, se relaciona el capítulo cuantitativo donde se demostrará desde esta perspectiva los resultados arrojados por los distintos instrumentos aplicados.

## Capítulo VII. Comprobación Cuantitativa mediante la Encuesta.

En el presente apartado, se relacionó la información que hace referencia a la cuantificación y el cálculo de los datos recolectados durante la investigación. Para ello, se precisa que este tipo de estudios arroja datos numéricos, a través de la utilización de los métodos cuantitativos de análisis, “se exploran las causas presentando poca atención a la interpretación o visión subjetiva de cada quién, enfatiza el control, se centra en la confirmación más que en la solución de las controversias y se busca generalizar más que limitarse a un contexto” (Hurtado de barrera 2000, p. 14).

En cuanto al diseño de la investigación es de tipo cuasi experimental, con el propósito de medir los efectos producto de la intervención con el programa de innovación educativa Latinpaz, en un 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.

Para la validación de la hipótesis, se usó el instrumento cuantitativo denominado 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 las hipótesis, sin embargo, se tuvo 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 relacionó el tipo de muestreo, que para este caso fue no probabilístico, debido a que las unidades muéstrales no se seleccionaron al azar sino de forma intencional.

También se detalló la operacionalización de las variables y los estudios piloto realizados para la validez del instrumento cuestionario.

Posteriormente, se especificó el proceso de aplicación de los cuestionarios y el análisis estadístico de los datos suministrados por el instrumento. Estos datos fueron sistematizados a través del software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

#### 7.1 Muestra y tipo de muestreo.

Es fundamental la selección indicada de la muestra para obtener los datos requeridos en la investigación.

El muestreo es un procedimiento mediante el cual se estudia un fragmento de la población, denominada muestra, que se utiliza para inferir actitudes, comportamientos y acciones de toda la población (Rodríguez Burgos, 2012).

La muestra fue no probabilística, se seleccionaron intencionalmente a los estudiantes de los grupos de 3º y 4º de primaria de algunas escuelas de Monterrey, México y Santiago de Cali Colombia en función de su accesibilidad y bajo criterios del investigador, basados en la necesidad del fenómeno a estudiar.

El estudio fue de tipo 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.

## 7.2 Descripción de las características de la aplicación del instrumento.

Con el interés de comprobar la hipótesis referente a si existe una influencia de la Educación para la Paz en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de 3º y 4º de primaria de escuelas públicas en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey México, se utilizó el método de la encuesta escrita y se diseñó como instrumento un cuestionario a escala Likert.

El cuestionario fue aplicado a un total de 544 estudiantes de los cursos de 3º y 4º 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, 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.

En el siguiente apartado se describe el instrumento utilizado para esta medición.

### 7.3 Diseño del instrumento.

El instrumento utilizado en la investigación es el cuestionario, diseñado con el interés de medir el impacto de la Educación para la Paz, en dos momentos, uno previo a la implementación del programa Latinpaz en los estudiantes de 3º y 4º de primaria en escuelas públicas en Santiago de Cali y Monterrey, y otro posterior a la implementación del mismo programa.

El cuestionario está conformado por cinco (5) factores y a su vez 33 ítems distribuidos como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 27. Componentes del cuestionario diseñado.

COMPONENTES	FACTORES	PREGUNTAS/ITEMS
Diagnóstico	Situaciones Presenciadas (SP) y Situaciones Vividas de conflicto (SV).	9
	Acciones Realizadas (AR).	6
Presencia de I.E, V.C y E.C (Variables independientes)	V1. Autocontrol de las emociones (IE).	6
	V2. Empatía y asertividad (VS)	6
	V3. Solución pacífica de conflictos (EC).	6
	Total, Preguntas	33

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior muestra los dos componentes que conforman el cuestionario diseñado. Un primer componente de diagnóstico para medir las conductas violentas presenciadas (SP), vividas (SV) y acciones realizadas (AR) en el aula y un segundo componente para medir las variables dependientes de autocontrol de las emociones, empatía y asertividad y solución pacífica de los conflictos, con un total de 33 ítems, cada uno con 5 opciones de respuesta de escala Likert.

Se seleccionó la escala Likert, porque ofrecía mejor adaptación de acuerdo con el interés de medir las frecuencias de respuesta de los estudiantes en dos momentos un pre y post. Por lo tanto, a las respuestas se les “asigna un valor numérico del 0 al 5 en una escala de 5

posibilidades. El sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final se obtiene su puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones” (Sáenz, K., & Tamez, G. 2014, p. 188).

Todo lo anterior se estructuró con el apoyo del proceso de operacionalización de variables descrito en el siguiente apartado.

#### 7.4 Operacionalización de las variables.

Para la construcción del cuestionario, descrito en el anterior apartado, fue necesario realizar el proceso de convertir la variable teórica en propiedades observables y medibles, iniciando desde lo general a lo particular, surtiendo como resultado la siguiente tabla.

Tabla 28. Operacionalización de las variables.

Variables	Dimensiones	Sub dimensione s	Indicadores	Preguntas	Puntaje				
					1	2	3	4	5
Diagnóstic o de conductas violentas en el aula.	Situaciones presentadas (SP)	Agresión entre pares.	Agresión de cualquier tipo entre pares.	¿He observado algún tipo de agresión entre tus compañeros de clase? (SP1) y ¿Has presenciado que algún estudiante tome algo que no le pertenece? (SP.2)					
		Agresión verbal.	Insultar. Poner apodos.	¿Algún estudiante me ha insultado? (SV.1) y ¿Algún estudiante me ha puesto apodos? (SV.2)					
		Agresión Física Indirecta.	Esconder y romper cosas. Robar cosas	¿Algún estudiante me ha escondido o roto mis cosas? (SV.3) ¿He cogido algo que no me pertenece? (SV.4)					
		Agresión Física Directa.	Pegar	¿Algún estudiante me ha pegado? (SV.5)					
		Amenazas/chantajes.	Amenazar para dar miedo. Obligar a hacer cosas con amenazas.	¿Algún estudiante me ha amenazado? (SV.6) ¿Algún estudiante me ha pedido algo a cambio después de ayudarte? (SV.7)					
	Acciones realizadas (AR)	Agresión verbal.	Insultar. Poner apodos.	¿Pongo apodos a mis compañeros de clases? (AR.1) ¿Insulto a mis compañeros de clase? (AR.2)					
		Amenazas/chantajes	Amenazar para dar miedo. Obligar a hacer cosas con amenazas.	¿He amenazado a algún estudiante del colegio? (AR.3) ¿Cuándo mis compañeros me piden un favor les pido algo a cambio? (AR.4)					
		Agresión Física Indirecta.	Esconder y romper cosas. Robar cosas	¿He roto las pertenencias de algún estudiante? (AR.5)					
		Agresión Física Directa.	Pegar	¿Le he pegado a algún estudiante? (AR.6)					
V1. Autocontrol de las emociones (IE).	Interpersonal		Empatía. Relaciones interpersonales.	¿Cuándo me siento triste, suelo compartirlo con alguien? (IE.1) ¿Cuándo me enfadado, reflexiono sobre lo que estoy sintiendo? (IE.2) ¿Tener amigos es importante para mí? (IE.3)					
	Intrapersonal		Manifestación de las emociones. Manejo de las emociones.	¿Cuándo tengo miedo, procuro pensar en cosas agradables? (IE.4) ¿Cuándo peleo con algún estudiante, diálogo con él sobre lo ocurrido? (IE.5)					
V2. Empatía y assertividad (VC).	Acuerdos		Disposición a concertar acuerdos.	¿Aporto ideas para la construcción de normas al interior del salón? (VC.1)					
	Solidaridad		Cooperación para el logro de fines comunes.	¿Comparto mis materiales con los estudiantes que no los tiene? (VC.2)					
	Tolerancia		Respeto por todas las personas que nos rodean. Disposición a aceptar la diversidad y las opiniones contrarias a las nuestras.	¿Cuándo comparo mis materiales con los estudiantes que no los tienen, buscó obtener algo a cambio? (VC.3) ¿Acepto la diferencia de los demás? (VC.4) ¿Escucho con atención a mis compañeros y maestra? (VC.5) ¿Respeto que mis compañeros piensen distinto a mí? (VC6)					
	Percepción del conflicto		Definir el conflicto.	¿Considero que el conflicto es algo negativo? (EC.1)					

V3. Solución pacífica de los conflictos (EC).	Transformación del conflicto	Interpretación positiva del conflicto.	¿Cuándo tengo un problema leuento a mi profesor? (EC.2) ¿Cuándo tengo un conflicto con otro estudiante, reflexiono en cómo se estará sintiendo? (EC.3)					
	Regulación del conflicto	Manejo de los conflictos al interior del aula.	¿Cuándo tengo un conflicto busco quien me ayude a resolverlo? (EC.4) ¿Considero que el conflicto es algo positivo? (EC.5) ¿Considero que los conflictos tienen solución? (EC.6)					

Fuente: Elaboración propia.

En la anterior tabla, se identificaron los 5 factores, que dan origen a los 33 ítems utilizados para medir cada una de las tres variables planteadas para la presente investigación.

## 7.5 Estudios piloto.

Posterior al diseño del cuestionario, se procedió a seleccionar una pequeña muestra de estudiantes de los grupos de 3º y 4º de primaria, procedentes de las escuelas públicas en Santiago de Cali Colombia y Monterrey México con el fin de validar el instrumento, específicamente lo concerniente a la aceptabilidad del tipo de preguntas, escala de respuestas y vocabulario utilizado.

En el siguiente apartado se describe el proceso de pilotaje, tamaño de muestra, tipo de muestreo, descripción y análisis estadístico utilizado para la investigación.

### 7.5.1 Muestreo del pilotaje.

El muestreo es de tipo no probabilístico, las escuelas se seleccionaron intencionalmente, el pilotaje fue de tipo cuasi experimental, los grupos de estudio no fueron escogidos aleatoriamente, se tuvo una intencionalidad en la selección de la población de estudio.

Al ser cuasi experimental, los sujetos de la investigación fueron divididos en dos grupos, llamados grupo de control y grupo experimental.

Se realizaron dos mediciones una primera vez con el instrumento, posteriormente intervenir con un proyecto de Educación para la Paz y seguidamente aplicar el cuestionario por segunda vez, para medir los posibles cambios que se presenten en las conductas de los estudiantes y los impactos que se generan a partir de la intervención realizada en el aula.

El diseño es de carácter longitudinal debido a que, la información del pilotaje se obtuvo en dos momentos diferentes con un grupo de estudiantes de dos escuelas, en quienes se pretendió identificar la presencia de conductas violentas al interior del aula y medir competencias emocionales como el autocontrol de sus emociones.

La población de este estudio estuvo comprendida por un subtotal de 37 estudiantes femenino y un subtotal de 44 estudiantes masculino, resultando una población total de 81 estudiantes que cursan los grados 3º y 4º de primaria, en edades comprendidas entre los 7 y 13 años, de escuelas de primaria de Santiago de Cali, en Colombia y Monterrey en México.

#### 7.5.2 Análisis descriptivo del pilotaje.

En un primer momento, se realizó un pilotaje, a través de la aplicación del cuestionario a 34 estudiantes de los grados 3º y 4º de primaria en una escuela en Monterrey. Este cuestionario, tiene una escala valorativa tipo Likert, con cinco alternativas de respuestas posibles: 1 “nunca”, 2 “raramente”, 3 “ocasionalmente” 4 “frecuentemente” y 5 “muy frecuentemente”.

Este instrumento tuvo como objetivo medir la existencia de conductas violentas en el aula y las variables independientes de Inteligencia emocional (IE), Valores ciudadanos (VC) y Educación en el Conflicto (EC). Estuvo estructurado en tres partes, la primera referida a datos personales del estudiante, como el sexo, edad y nombre de la escuela, la segunda parte en identificar conductas violentas al interior del aula (variable dependiente) y la tercera medir variables independientes, conformado por un total de 30 ítems.

Se inicia, explicando a los estudiantes, el objeto de la realización del cuestionario, posteriormente la forma de diligenciar y las opciones de respuesta en cada pregunta.

Después de la aplicación de este primer cuestionario, se observa que algunas palabras no son claras para los estudiantes y que tienen dificultad con la escala valorativa de respuesta. Se hacen los ajustes, agregando tres ítems, corrigiendo la escala valorativa y se aplica nuevamente el cuestionario a 81 estudiantes, con el objeto de validar los ajustes realizados.

### 7.5.3 Análisis estadístico del estudio piloto.

A partir de los datos arrojados por el pilotaje, se realizó un proceso estadístico de Alfa de Cronbach, en el programa estadísticos SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) con el objetivo de medir la confiabilidad del instrumento, que refiere que el coeficiente de confiabilidad del Alfa de Cronbach oscila entre 0 y 1, donde un coeficiente de 0, significa nula confiabilidad y 1, representa un máximo de confiabilidad.

Por lo anterior, se presenta los resultados del Alfa de Cronbach del cuestionario.

Tabla 29. Resultados Alfa de Cronbach del cuestionario.

VARIABLES DEPENDIENTES	VALIDACIÓN	FACTORES	ITEMS	ALPHA DE CRONBACH	ANÁLISIS FACTORIAL
Autocontrol de Diagnóstico	Situaciones presenciadas (SP)	9	0,720	0,787	
	Situaciones vividas (SV)				
Autocontrol de las emociones.	Acciones realizadas (AR)	6	0,725	0,676	
	Autocontrol de las emociones (IE)	6	0,720	0,712	
Empatía y Asertividad	Empatía y Asertividad (VC)	6	0,728	0,680	
	Solución pacífica de los conflictos (EC)	6	0,775	0,723	
Solución pacífica de conflictos.					

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior, evidencia que los cinco (5) factores tienen un Alfa de Cronbach aceptable, al ser mayores de 0.7. Así mismo, al realizar las pruebas de análisis factorial se observa que estas están por encima del mismo valor, indicando que el cuestionario es fiable.

#### 7.5.4 Análisis del estudio piloto.

A partir de los datos arrojados por el análisis estadístico en el programa de SPSS de los cuestionarios aplicados. Se puede afirmar que tienen fiabilidad, pues arrojan un Alfa de Cronbach de 0.767 y una validez otorgada por cuatro expertos en el área quienes validaron el instrumento.

En el primer cuestionario se utilizaron las escalas: muy frecuente (5), frecuentemente (4), ocasionalmente (3), raramente (2) y nunca (1). Ver Anexo 4, instrumento cuestionario.

Como resultado del primer pilotaje, se sugirió cambiar esta escala de respuestas mencionada anteriormente por: siempre (1) muy frecuente (2) algunas veces (3) poco frecuente (4) y nunca (5). Ver Anexo 5, instrumento cuestionario.

El realizar este ajuste en la escala valorativa, arrojó como resultado una mayor claridad en las respuestas por parte de los estudiantes de 3º y 4º de primaria, sujetos de muestra.

En este mismo orden, el instrumento fue validado por expertos en el tema, ejercicio descrito a continuación.

#### 7.5.5 Revisión de expertos.

Una vez modificado el instrumento, se les envió a dos expertos en el fenómeno de la investigación, para su respectiva revisión y aportes.

El profesional 1, es investigador de la Universidad Santiago de Cali, en Colombia, tiene gran experticia en programas de Educación para la paz implementados en América Latina y una amplia trayectoria en el campo de la violencia escolar.

El profesional 2, es investigador de la Facultad de Ciencia Política, de la Universidad la UANL. Tiene experticia en el campo investigativo y en el desarrollo y análisis de proyectos estadísticos.

Los expertos sugirieron, ajustar algunas palabras que según su opinión carecían de claridad y precisión para el entendimiento de los estudiantes y la reorganización de la escala de respuesta tipo Likert.

Los aportes brindados por los dos (2) expertos en el tema, fueron aplicados en el rediseño del cuestionario, que posteriormente se aplicó en un segundo pilotaje, evidenciando una mayor claridad por parte de los estudiantes sujetos de la investigación.

#### 7.6 Aplicación del instrumento cuantitativo.

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 manipulado, 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 instrumento de cuestionario definitivo quedó 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) conformadas por 15 preguntas.

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

A continuación, se describe la aplicación del instrumento por cada ciudad.

Caso Santiago de Cali.

Se aplicó el cuestionario en la Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea en la ciudad de Santiago de Cali, en un primer momento durante los primeros días del mes de octubre de 2018, tuvo una duración de 45 minutos por cada uno de los ocho (8) cursos seleccionados como muestra.

Se contó con una población de 272 estudiantes, distribuidos en ocho (8) cursos de 3º y 4º de primaria. Esta muestra se dividió en dos grupos, uno denominado experimental con 207 estudiantes y un segundo grupo de control con 65 estudiantes.

Se realizó una segunda medición con el cuestionario a la muestra de 272 estudiantes, a finales del mes de noviembre de 2018. El interés de estas mediciones fue contrastar la existencia de un posible impacto entre ambas medidas como consecuencia de la intervención con el programa de Educación para la Paz Latinpaz.

Los resultados arrojados por ambas mediciones se analizaron a través del software SPSS, se describen a continuación.

#### Caso Monterrey.

Se realizó una primera medición con el cuestionario en tres (3) escuelas públicas de la zona metropolitana de Monterrey, durante los primeros cinco días del mes de abril de 2018, tuvo una duración de 45 minutos por cada uno de los once cursos seleccionados.

Se contó con una muestra general de 272 estudiantes, conformados por once (11) grupos distribuidos en la escuela identificada como IE1 con 171 estudiantes, en la escuela IE2 con 37 estudiantes y la escuela IE3 con 64.

La muestra general, se dividió en dos grupos; un grupo denominado experimental de 225 estudiantes, con los cuales se intervino con el programa de Educación para la Paz y con un segundo grupo denominado de control con un total de 47 estudiantes.

Se realizó una segunda medición con el mismo cuestionario en el mes de junio de 2018. Posterior a la intervención del programa de Educación para la Paz con los grupos experimentales, los resultados arrojados se analizaron a través del software SPSS, descritos en el siguiente apartado.

Ambas mediciones (antes y después) se hicieron a través del cuestionario diseñado para esta investigación y en los dos momentos se trabajó con la totalidad de la muestra de 272 estudiantes.

El interés de estas mediciones fue contrastar un posible impacto de la variable independiente correspondiente a Educación para la Paz, medida a partir de la intervención con el Programa Latinpaz en los grupos experimentales para ambos casos (Santiago de Cali y Monterrey).

A continuación, en el siguiente apartado, se relaciona el análisis estadístico de los resultados obtenidos por la aplicación del cuestionario en Santiago de Cali y Monterrey.

#### 7.7 Análisis estadístico de los resultados del instrumento.

Posterior a la aplicación de los cuestionarios en las escuelas seleccionadas en Santiago de Cali y Monterrey, se sistematizó la información a través del software estadístico Stadistical Package for the social Sciences (SPSS). Con el interés de comprobar si existió un cambio significativo en los dos grupos (experimental y control) durante las dos mediciones (antes y después) a partir de la aplicación del programa denominado Latinpaz.

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 el estudio en cuatro (4) momentos:

1. Comparar los resultados de las dos mediciones que serán denominadas como Antes y Despues en cada ciudad.
2. Comparar los resultados Antes en una ciudad contra Antes en la otra.
3. Comparar los resultados Despues en una ciudad contra Despues 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 al presente estudio 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  $\alpha$  del 5% para cada contraste de hipótesis.

Teniendo en cuenta la hipótesis planteada para la presente investigación, se pretende comprobar lo siguiente:

$H_0$  = No existen diferencias entre las respuestas dadas por los estudiantes de 3º y 4º de primaria antes y las respuestas después de la intervención con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz.

$H_a$  = Sí hay diferencias entre las respuestas antes y las respuestas después dadas por los estudiantes de 3º y 4º de primaria, a partir de la intervención con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz.

Nivel de significancia  $\alpha = 0.05$ . La regla de decisión es: Si  $p < 0.05$  se rechaza  $H_0$ .

A continuación, se describe cada uno de los procesos estadísticos realizados, iniciando con la distribución de frecuencias que sirvió para complementar el análisis descriptivo. A partir de los porcentajes se analizó el impacto en las respuestas de los sujetos de la investigación de acuerdo con cada variable y momento de medición (pre y post).

Posteriormente, se destacan los resultados de las pruebas no paramétricas de Wilcoxon y U de Mann Whitney, por cada grupo (experimental y control) en ambas ciudades (Santiago de Cali y Monterrey).

#### 7.7.1 Distribuciones de frecuencias.

Para el análisis de la información suministrada a partir de la aplicación del cuestionario en los estudiantes de 3º y 4º de primaria en Santiago de Cali y Monterrey, se procedió a una primera fase descriptiva de los datos. Con el objeto de sintetizar mediante la elaboración de tablas de frecuencias, descritas a continuación.

##### Caso Santiago de Cali.

Los datos arrojados por la aplicación del cuestionario a 272 estudiantes de los cursos de 3º y 4º de primaria en la Institución Educativa Álvaro Echeverry en Santiago de Cali son:

Tabla 30. Edad de los sujetos de investigación, Santiago de Cali.

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
13	1	,4	,4	,4
12	11	4,0	4,0	4,4
11	17	6,3	6,3	10,7
10	87	32,0	32,0	42,6
9	135	49,6	49,6	92,3
8	19	7,0	7,0	99,3
7	2	,7	,7	100,0
Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se evidencia que el 81.6% de los estudiantes encuestados en la Institución Educativa Álvaro Echeverry tienen entre 9 y 10 años, se encuentran en la transición entre la infancia y la pubertad, a este periodo se le llama preadolescencia.

Tabla 31. Género de los sujetos de investigación, Santiago de Cali.

Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Femenino	139	51,1	51,1	51,1
Masculino	133	48,9	48,9	100,0
Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Hay una relativa homogeneidad en el género de los estudiantes puesto que el 51.1% son del género femenino y el 48.9% del género masculino.

Tabla 32. Distribución de los sujetos de investigación, Santiago de Cali.

Cursos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 19	28	10,3	10,3	10,3
18	33	12,1	12,1	22,4
17	37	13,6	13,6	36,0
16	32	11,8	11,8	47,8
15	33	12,1	12,1	59,9
14	37	13,6	13,6	73,5
13	37	13,6	13,6	87,1
12	35	12,9	12,9	100,0
Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

La anterior tabla, muestra que los 272 estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario están distribuidos en ocho (8) cursos, el promedio de estudiantes por salón es de 37 en una misma aula.

De acuerdo con los datos obtenidos a partir de las frecuencias de respuestas dadas por los estudiantes en la medición previa a la intervención, se identifica lo siguiente.

Tabla 33. Frecuencias de respuestas SP1- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. SP1. He observado algún tipo de agresión o insultos entre mis compañeros de clase.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	58	21,3	21,3	21,3
	Poco Frecuente	26	9,6	9,6	30,9
	Algunas veces	137	50,4	50,4	81,3
	Muy Frecuente	27	9,9	9,9	91,2
	Siempre	24	8,8	8,8	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En relación con el ítem (SP1) situaciones presenciadas de violencia, como agresiones e insultos entre sus compañeros, los estudiantes responden de forma afirmativa en un 78,7% y un 21,3%, manifiestan no haber presenciado ninguna conducta de este tipo.

Tabla 34. Frecuencias de respuestas SP2- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. SP2. He presenciado que algún estudiante tome algo que no le pertenece.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	91	33,5	33,5	33,5
	Poco Frecuente	37	13,6	13,6	47,1
	Algunas veces	81	29,8	29,8	76,8
	Muy Frecuente	30	11,0	11,0	87,9
	Siempre	33	12,1	12,1	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo con las respuestas para el ítem (SP2), los estudiantes manifiestan que en un 66,5% si han presenciado que algún estudiante tome algo que no les pertenece y un 33,5% afirman que no han presenciado esta conducta.

Tabla 35. Frecuencias de respuestas SV1- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. SV1. Algun estudiante me ha insultado.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	135	49,6	49,6	49,6
	Poco Frecuente	37	13,6	13,6	63,2
	Algunas veces	57	21,0	21,0	84,2
	Muy Frecuente	17	6,3	6,3	90,4
	Siempre	26	9,6	9,6	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se evidencia que un 50,4% de los estudiantes afirman ser víctimas de alguna agresión verbal por parte de sus pares. Sin embargo, un 49,6% niegan esta acción.

Tabla 36. Frecuencias de respuestas SV2- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. SV2. Me ha puesto algún apodo alguien de mis compañeros.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	131	48,2	48,2	48,2
	Poco Frecuente	35	12,9	12,9	61,0
	Algunas veces	47	17,3	17,3	78,3
	Muy Frecuente	21	7,7	7,7	86,0
	Siempre	38	14,0	14,0	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla se identifica que el 51,8% de los estudiantes encuestados, afirma que si les han puesto apodos. Sin embargo, el 48,2%, manifiestan no a ver sido víctimas de este tipo de agresión verbal.

Tabla 37. Frecuencias de respuestas SV3- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. SV3. Algun estudiante me ha escondido o roto mis cosas.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	133	48,9	48,9	48,9
	Poco Frecuente	49	18,0	18,0	66,9
	Algunas veces	56	20,6	20,6	87,5
	Muy Frecuente	14	5,1	5,1	92,6
	Siempre	20	7,4	7,4	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

El 51,1% de los estudiantes afirman que si han sido víctimas de acciones como el esconder o el daño de sus elementos por parte de sus compañeros. Sin embargo, el 48,9% no han vivido esta situación.

Tabla 38. Frecuencias de respuestas SV4- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. SV4. He tomado algo que no me pertenece.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	190	69,9	69,9	69,9
	Poco Frecuente	32	11,8	11,8	81,6
	Algunas veces	39	14,3	14,3	96,0
	Muy Frecuente	6	2,2	2,2	98,2
	Siempre	5	1,8	1,8	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En relación con el ítem SV4, un 69,9% de los encuestados, niegan no a ver tomado ningún objeto que no les pertenezca, y un 30,1% afirman que si han realizado esta acción.

Tabla 39. Frecuencias de respuestas SV5- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. SV5. Algun estudiante me ha pegado.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	148	54,4	54,4	54,4
	Poco Frecuente	46	16,9	16,9	71,3
	Algunas veces	48	17,6	17,6	89,0
	Muy Frecuente	12	4,4	4,4	93,4
	Siempre	18	6,6	6,6	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla anterior, se identifica que un 45,6% de los estudiantes, afirman a ver vivido alguna situación de agresión física y un 54,4% niegan estas acciones.

Tabla 40. Frecuencias de respuestas SV6- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes.SV6. He sido amenazado por algún estudiante.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	217	79,8	79,8	79,8
	Poco Frecuente	19	7,0	7,0	86,8
	Algunas veces	24	8,8	8,8	95,6
	Muy Frecuente	5	1,8	1,8	97,4
	Siempre	7	2,6	2,6	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se identificó que un 20,2% de los estudiantes afirman ser víctimas de amenazas por parte de sus pares y un 79,8% niegan esta situación.

Tabla 41. Frecuencias de respuestas SV7- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. SV7. Algun estudiante me ha pedido algo a cambio después de ayudarme.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	161	59,2	59,2	59,2
	Poco Frecuente	33	12,1	12,1	71,3
	Algunas veces	46	16,9	16,9	88,2
	Muy Frecuente	12	4,4	4,4	92,6
	Siempre	20	7,4	7,4	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla se evidencia que un 40,8% de los estudiantes han sido víctimas de situaciones como el chantaje entre sus pares y un 59,2% niegan a ver vivido alguna situación como esta.

Tabla 42. Frecuencias de respuestas AR1- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. AR1. Pongo apodos a mis compañeros del colegio.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	186	68,4	68,4	68,4
	Poco Frecuente	27	9,9	9,9	78,3
	Algunas veces	38	14,0	14,0	92,3
	Muy Frecuente	8	2,9	2,9	95,2
	Siempre	13	4,8	4,8	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En cuanto a los ítems relacionados a las acciones violentas realizadas en las aulas, un 68,4% de los estudiantes niega ejercer este tipo de acciones y un 31,6% afirma a verlo hecho.

Tabla 43. Frecuencias de respuestas AR2- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. AR2. Insulto a mis compañeros del colegio.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	222	81,6	81,6	81,6
	Poco Frecuente	22	8,1	8,1	89,7
	Algunas veces	23	8,5	8,5	98,2
	Muy Frecuente	3	1,1	1,1	99,3
	Siempre	2	,7	,7	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Con relación al ítem AR2, un 81,6% niegan ejercer este tipo de conductas y un 18,4% aceptan que si han agredido verbalmente a alguno de sus pares.

Tabla 44. Frecuencias de respuestas AR3- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. AR3. He amenazado a algún estudiante del colegio.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	245	90,1	90,1	90,1
	Poco Frecuente	8	2,9	2,9	93,0
	Algunas veces	12	4,4	4,4	97,4
	Muy Frecuente	2	,7	,7	98,2
	Siempre	5	1,8	1,8	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se identifica que un 90,1% no han ejercido ningún tipo de amenazas contra sus pares y un 9,9% afirman que si han realizado este tipo de acciones.

Tabla 45. Frecuencias de respuestas AR4- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. AR4. Cuando mis compañeros me piden un favor les pido algo a cambio.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	219	80,5	80,5	80,5
	Poco Frecuente	18	6,6	6,6	87,1
	Algunas veces	20	7,4	7,4	94,5
	Muy Frecuente	7	2,6	2,6	97,1
	Siempre	8	2,9	2,9	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Según la tabla anterior, un 80,5% de los estudiantes niegan a ver pedido algo a cambio a sus compañeros después de ayudarlos y un 19,5% afirman realizar esta acción.

Tabla 46. Frecuencias de respuestas AR5- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. AR5. He roto las pertenencias de algún estudiante.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	218	80,1	80,1	80,1
	Poco Frecuente	27	9,9	9,9	90,1
	Algunas veces	21	7,7	7,7	97,8
	Muy Frecuente	4	1,5	1,5	99,3
	Siempre	2	,7	,7	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Un 80,1% de los estudiantes niegan ejercer la acción de romper algún objeto que no les pertenezca y un 19,9% afirman ejercer esta acción.

Tabla 47. Frecuencias de respuestas AR6- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. AR6. Le he pegado a algún estudiante.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	191	70,2	70,2	70,2
	Poco Frecuente	35	12,9	12,9	83,1
	Algunas veces	30	11,0	11,0	94,1
	Muy Frecuente	9	3,3	3,3	97,4
	Siempre	7	2,6	2,6	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se identifica en la tabla, que un 29,8% de los estudiantes aceptan a ver comido la acción de agredir físicamente a algún par y un 70,2% niegan ejercer este tipo de conductas.

A continuación, se relacionan las tablas correspondientes a la medición de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, previo a la intervención con Latinpaz.

Iniciando con las frecuencias para los ítems que miden la variable 1-IE, correspondiente al Autocontrol de las emociones en la preadolescencia, previo a la intervención con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz.

Tabla 48. Frecuencias de respuestas IE1- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. IE1. Cuando me siento triste sueles compartirlo con alguien.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	83	30,5	30,5	30,5
	Poco Frecuente	41	15,1	15,1	45,6
	Algunas veces	60	22,1	22,1	67,6
	Muy Frecuente	12	4,4	4,4	72,1
	Siempre	76	27,9	27,9	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla se identifica que el 30,5% de los estudiantes no suelen manifestar la emoción de tristeza con otras personas y un 69,5% afirman que si llevan a cabo esta acción.

Tabla 49. Frecuencias de respuestas IE2- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. IE2. Cuando me enfado reflexiono sobre lo que siento.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	85	31,3	31,3	31,3
Poco Frecuente	35	12,9	12,9	44,1
Algunas veces	47	17,3	17,3	61,4
Muy Frecuente	20	7,4	7,4	68,8
Siempre	85	31,3	31,3	100,0
Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se evidencia que un 31,3% de los estudiantes no reflexionan cuando se enojan y un 68,7% afirman que si ejercen esta acción.

Tabla 50. Frecuencias de respuestas IE3- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. IE3. Tener amigos es importante para mí.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	32	11,8	11,8	11,8
Poco Frecuente	16	5,9	5,9	17,6
Algunas veces	21	7,7	7,7	25,4
Muy Frecuente	19	7,0	7,0	32,4
Siempre	184	67,6	67,6	100,0
Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla, se observa que un 88,2% de los estudiantes consideran importante tener amigos y un 11,8% niegan esta afirmación.

Tabla 51. Frecuencias de respuestas IE4- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. IE4. Cuando tengo miedo procuro pensar en cosas agradables.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	51	18,8	18,8	18,8
	Poco Frecuente	18	6,6	6,6	25,4
	Algunas veces	25	9,2	9,2	34,6
	Muy Frecuente	27	9,9	9,9	44,5
	Siempre	151	55,5	55,5	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se observa que el 18,8% de los estudiantes no suelen pensar en cosas agradables cuando experimentan la emoción del miedo y un 81,2% si realizan esta acción.

Tabla 52. Frecuencias de respuestas IE5- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. IE5. Cuando peleo con algún estudiante dialogo con él sobre lo ocurrido**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	71	26,1	26,1	26,1
	Poco Frecuente	20	7,4	7,4	33,5
	Algunas veces	44	16,2	16,2	49,6
	Muy Frecuente	14	5,1	5,1	54,8
	Siempre	123	45,2	45,2	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

El 73,9% de los estudiantes manifiestan que si dialogan con sus pares posterior a una pelea y un 26,1% niegan esta acción.

Tabla 53. Frecuencias de respuestas IE6- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Después. IE6. Cuando peleo con algún estudiante intento solucionar el conflicto por iniciativa propia.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	47	17,3	17,3	17,3
	Poco Frecuente	19	7,0	7,0	24,3
	Algunas veces	46	16,9	16,9	41,2
	Muy Frecuente	30	11,0	11,0	52,2
	Siempre	130	47,8	47,8	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

El 17,3% de los estudiantes no intentan solucionar sus conflictos por iniciativa propia y un 82,7% manifiestan que si realizan esta acción.

A continuación, se relacionan las frecuencias de los ítems que obedecen a la Variable 2-VC empatía y asertividad, medidas en un primer momento previo a la intervención con el programa Latinpaz.

Tabla 54.Frecuencias de respuestas VC1- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. VC1. He aportado ideas para la construcción de normas al interior de mi salón.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
Nunca	57	21,0	21,0	21,0
Poco Frecuente	39	14,3	14,3	35,3
Algunas veces	71	26,1	26,1	61,4
Muy Frecuente	21	7,7	7,7	69,1
Siempre	84	30,9	30,9	100,0
Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se identifica que el 79% de los estudiantes han participado en la construcción de normas al interior de las aulas y un 21,0% no participaron de este ejercicio.

Tabla 55.Frecuencias de respuestas VC2- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. VC2. Comparto mis materiales con los estudiantes que no los tienen.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
Nunca	38	14,0	14,0	14,0
Poco Frecuente	13	4,8	4,8	18,8
Algunas veces	45	16,5	16,5	35,3
Muy Frecuente	33	12,1	12,1	47,4
Siempre	143	52,6	52,6	100,0
Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla se identifica que un 86% de los estudiantes manifiestan compartir sus materiales con los demás y solo un 14% expresan no hacer esta acción.

Tabla 56. Frecuencias de respuestas VC3- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. VC3. Cuando comparto mis materiales con los estudiantes que no los tienen busco obtener algo a cambio.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	217	79,8	79,8	79,8
	Poco Frecuente	10	3,7	3,7	83,5
	Algunas veces	16	5,9	5,9	89,3
	Muy Frecuente	9	3,3	3,3	92,6
	Siempre	20	7,4	7,4	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla se identifica que el 79,8% manifiestan no pedir nada a cambio después de compartir sus materiales de trabajo con sus pares y un 20,2% afirman realizar esta acción.

Tabla 57. Frecuencias de respuestas VC4- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. VC4. Acepto las diferencias de los demás.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	30	11,0	11,0	11,0
	Poco Frecuente	11	4,0	4,0	15,1
	Algunas veces	23	8,5	8,5	23,5
	Muy Frecuente	28	10,3	10,3	33,8
	Siempre	180	66,2	66,2	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

El 89% de los estudiantes afirman aceptar las diferencias de sus pares y un 11 % niega esta acción.

Tabla 58. Frecuencias de respuestas VC5- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. VC5. Escucho con atención a mis compañeros y maestra, aunque no esté de acuerdo con lo que dicen.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	20	7,4	7,4	7,4
	Poco Frecuente	11	4,0	4,0	11,4
	Algunas veces	45	16,5	16,5	27,9
	Muy Frecuente	49	18,0	18,0	46,0
	Siempre	147	54,0	54,0	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

El 92,6% de los estudiantes afirman escuchar con atención a sus compañeros y maestros, sin embargo, el 7,4% niegan esta acción.

Tabla 59. Frecuencias de respuestas VC6- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. VC6. Respeto que mis compañeros piensen distinto a mí.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	37	13,6	13,6	13,6
	Poco Frecuente	18	6,6	6,6	20,2
	Algunas veces	22	8,1	8,1	28,3
	Muy Frecuente	31	11,4	11,4	39,7
	Siempre	164	60,3	60,3	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla se identifica que el 86,4% de los estudiantes afirman respetar las ideas contrarias en sus pares y un 13,6% niegan esta conducta.

A continuación, se relacionan las frecuencias de los ítems correspondientes a la Variable 3. Solución pacífica de conflictos (EC), según la primera medición con el cuestionario previo a la intervención con el programa Latinpaz.

Tabla 60. Frecuencias de respuestas EC1- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

Antes. EC1. Considero que el conflicto es algo negativo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	60	22,1	22,1	22,1
	Poco Frecuente	9	3,3	3,3	25,4
	Algunas veces	27	9,9	9,9	35,3
	Muy Frecuente	26	9,6	9,6	44,9
	Siempre	150	55,1	55,1	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

El 77,9% de los estudiantes afirman que el conflicto es algo negativo y un 22,1% manifiestan lo contrario.

Tabla 61. Frecuencias de respuestas EC2- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

Antes. EC2. Cuando tengo un problema le cuento a mi profesor.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	46	16,9	16,9	16,9
	Poco Frecuente	16	5,9	5,9	22,8
	Algunas veces	59	21,7	21,7	44,5
	Muy Frecuente	25	9,2	9,2	53,7
	Siempre	126	46,3	46,3	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla, se identifica que el 83,1% afirman compartir sus problemas con sus maestros y un 16,9% niegan esta acción.

Tabla 62. Frecuencias de respuestas EC3- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. EC3. Cuando tengo un conflicto con otro estudiante reflexiono en cómo se estará sintiendo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	46	16,9	16,9	16,9
	Poco Frecuente	27	9,9	9,9	26,8
	Algunas veces	54	19,9	19,9	46,7
	Muy Frecuente	28	10,3	10,3	57,0
	Siempre	117	43,0	43,0	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla se identifica que el 83,1% de los estudiantes afirman reflexionar sobre sus emociones posterior aun conflicto y un 16,9% niegan esta acción.

Tabla 63. Frecuencias de respuestas EC4- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. EC4. Cuando tengo un conflicto con algún estudiante busco a alguien que me pueda ayudar a resolverlo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	49	18,0	18,0	18,0
	Poco Frecuente	25	9,2	9,2	27,2
	Algunas veces	40	14,7	14,7	41,9
	Muy Frecuente	28	10,3	10,3	52,2
	Siempre	130	47,8	47,8	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Se identifica que el 82% manifiestan pedir ayuda para solucionar algunos conflictos y un 18% niegan buscar ayuda.

Tabla 64. Frecuencias de respuestas EC5- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. EC5. Considero que el conflicto es algo positivo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	186	68,4	68,4	68,4
	Poco Frecuente	12	4,4	4,4	72,8
	Algunas veces	21	7,7	7,7	80,5
	Muy Frecuente	13	4,8	4,8	85,3
	Siempre	40	14,7	14,7	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla se identifica que un 31,6% de los estudiantes consideran el conflicto algo positivo y un 68,4% manifiestan lo contrario.

Tabla 65. Frecuencias de respuestas EC6- Previo a la intervención, Santiago de Cali.

**Antes. EC6. Considero que los conflictos tienen solución.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	15	5,5	5,5	5,5
	Poco Frecuente	6	2,2	2,2	7,7
	Algunas veces	17	6,3	6,3	14,0
	Muy Frecuente	17	6,3	6,3	20,2
	Siempre	217	79,8	79,8	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

Un 94,5% de los estudiantes afirman que los conflictos tienen solución y un 5,5% opinan lo contrario. A continuación, se relacionan los datos arrojados por las tablas de frecuencias, para el Caso de Monterrey.

#### Caso Monterrey.

En Monterrey se seleccionó como muestra a 272 estudiantes de los cursos de 3º y 4º de primaria, distribuidos en tres escuelas públicas en Monterrey que para el análisis estadístico se han codificados como IE1, IE2 y IE3, descritos a continuación.

Tabla 66. Muestra general de los estudiantes en Monterrey.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	IE1_MX	171	62,9	62,9	62,9
	IE2_MX	37	13,6	13,6	76,5
	IE3_MX	64	23,5	23,5	100,0
	Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior, evidencia el tamaño general de la muestra, 272 estudiantes, distribuidos en la IE1 que corresponde a la Escuela Profesor José de Jesús Martínez con 171 estudiantes,

seguidamente la IE2, Escuela Doctor Belisario Domínguez con 37 estudiantes y la IE3, Licenciado Raúl Rangel Frías con 64 estudiantes.

Tabla 67. Edad de los sujetos de investigación en Monterrey.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 8	94	34,6	34,6	34,6
9	122	44,9	44,9	79,4
10	55	20,2	20,2	99,6
11	1	,4	,4	100,0
Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

El 79.5% de los estudiantes encuestados tienen edades entre 8 y 9 años, el 20% tiene 10 años.

Tabla 68. Género de los sujetos de investigación en Monterrey.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Masculino	134	49,3	49,3	49,3
Femenino	138	50,7	50,7	100,0
Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se observa una homogeneidad en el género, el 50.7% femenino y el 49.3% masculino.

Tabla 69. Distribución de los sujetos de investigación, Monterrey.

Cursos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 4ºA	25	9,2	9,2	9,2
4ºB	27	9,9	9,9	19,1
4ºC	26	9,6	9,6	28,7
4A_B	17	6,3	6,3	34,9
3ª	33	12,1	12,1	47,1
3B	39	14,3	14,3	61,4
3C	21	7,7	7,7	69,1
3A_B	20	7,4	7,4	76,5
3ª	19	7,0	7,0	83,5
3B	15	5,5	5,5	89,0
4ª	30	11,0	11,0	100,0
Total	272	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el promedio de estudiantes por salón es desde 15 hasta 27 estudiantes por cada salón.

Por todo lo anterior, se observa que, en el caso de Santiago de Cali y Monterrey, se trabajó con una muestra homogénea, ambas de 272 estudiantes, además, sus edades oscilaron entre los 8 a 10 años, etapa de la preadolescencia.

En este mismo sentido, se observa una relativa homogeneidad en cuanto al género, un promedio del 50% femeninos y un 50% masculinos.

Un aspecto en el que se observó una gran diferencia es el referente a la distribución de los estudiantes por salón, mientras en Santiago de Cali, se tuvo un promedio de 37 estudiantes por aula, en Monterrey el promedio fue de 15 estudiantes hasta 27 por salón, evidenciando una diferencia en términos generales de 10 estudiantes menos por aula en contraste con Santiago de Cali.

Dado al contraste existente entre la distribución de estudiantes por salón en Santiago de Cali y Monterrey, fue necesario en este último municipio trabajar con tres (3) escuelas distintas para completar la muestra de 272 estudiantes, que, a diferencia de Santiago de Cali, solo se requirió una institución educativa.

A continuación, se relacionan las tablas de frecuencias de los datos recolectados a partir de la primera medición con el cuestionario, previo a la intervención con el Programa Latinpaz. Es necesario precisar que a pesar de que los cuestionarios fueron aplicados a 272 estudiantes, algunos tuvieron que omitirse por fallas en el diligenciamiento por parte de los estudiantes.

Tabla 70. Frecuencias de respuestas SP1- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. SP1. He observado algún tipo de agresión o insultos entre mis compañeros de clase.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	25	10,3	10,3	10,3
	Poco Frecuente	36	14,9	14,9	25,2
	Algunas veces	82	33,9	33,9	59,1
	Muy Frecuente	34	14,0	14,0	73,1
	Siempre	65	26,9	26,9	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se identifica que un 89,7% de los estudiantes afirman ser espectadores de algún tipo de agresión entre sus compañeros y un 10,3% niegan esta acción.

Tabla 71. Frecuencias de respuestas SP2- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. SP2. He presenciado que algún estudiante tome algo que no le pertenece.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	69	28,5	28,5	28,5
	Poco Frecuente	50	20,7	20,7	49,2
	Algunas veces	63	26,0	26,0	75,2
	Muy Frecuente	25	10,3	10,3	85,5
	Siempre	35	14,5	14,5	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se identifica que el 71,5% de los estudiantes afirman a ver presenciado que algún estudiante tome algo que no le pertenece y un 28,5% niegan esta acción.

Tabla 72. Frecuencias de respuestas SV1- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. SV1. Algún estudiante me ha insultado.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	105	43,4	43,4	43,4
	Poco Frecuente	48	19,8	19,8	63,2
	Algunas veces	46	19,0	19,0	82,2
	Muy Frecuente	17	7,0	7,0	89,3
	Siempre	26	10,7	10,7	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

El 56,6% de los estudiantes afirman que han sido insultados por algún par y el 43,4% niegan esta conducta.

Tabla 73. Frecuencias de respuestas SV2- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. SV2. Me ha puesto algún apodo alguien de mis compañeros.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	148	61,2	61,2	61,2
	Poco Frecuente	30	12,4	12,4	73,6
	Algunas veces	22	9,1	9,1	82,6
	Muy Frecuente	17	7,0	7,0	89,7
	Siempre	25	10,3	10,3	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se observa que el 38,8% de los estudiantes manifiestan a ver sido objeto de algún apodo y el 61,2% niegan esta situación.

Tabla 74. Frecuencias de respuestas SV3- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. SV3. Algun estudiante me ha escondido o roto mis cosas.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	143	59,1	59,1	59,1
	Poco Frecuente	48	19,8	19,8	78,9
	Algunas veces	33	13,6	13,6	92,6
	Muy Frecuente	6	2,5	2,5	95,0
	Siempre	12	5,0	5,0	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica que el 40,9% de los estudiantes afirman ser víctimas de conductas agresivas de sus compañeros contra sus pertenencias y un 59,1% niegan esta acción.

Tabla 75. Frecuencias de respuestas SV4- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. SV4. He tomado algo que no me pertenece.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	197	81,4	81,4	81,4
	Poco Frecuente	24	9,9	9,9	91,3
	Algunas veces	11	4,5	4,5	95,9
	Muy Frecuente	5	2,1	2,1	97,9
	Siempre	5	2,1	2,1	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se identifica que el 81,4% manifiestan que no han tomado objetos que no les pertenezca y un 18,6% afirman todo lo contrario.

Tabla 76. Frecuencias de respuestas SV5- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. SV5. Algún estudiante me ha pegado.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	144	59,5	59,5	59,5
	Poco Frecuente	36	14,9	14,9	74,4
	Algunas veces	24	9,9	9,9	84,3
	Muy Frecuente	17	7,0	7,0	91,3
	Siempre	21	8,7	8,7	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica que un 59,5% de los estudiantes niegan a ver sido víctimas de algún tipo de violencia física y un 40,5% afirman esta acción.

Tabla 77. Frecuencias de respuestas SV6- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. SV6. He sido amenazado por algún estudiante.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	166	68,6	68,6	68,6
	Poco Frecuente	34	14,0	14,0	82,6
	Algunas veces	22	9,1	9,1	91,7
	Muy Frecuente	10	4,1	4,1	95,9
	Siempre	10	4,1	4,1	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se evidencia que el 31,4% afirman ser víctimas de amenazas por parte de algún par y un 68,6% niegan esta conducta.

Tabla 78. Frecuencias de respuestas SV7- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. SV7. Algún estudiante me ha pedido algo a cambio después de ayudarme.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	147	60,7	60,7	60,7
	Poco Frecuente	38	15,7	15,7	76,4
	Algunas veces	26	10,7	10,7	87,2
	Muy Frecuente	6	2,5	2,5	89,7
	Siempre	25	10,3	10,3	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se identifica que el 60,7% niegan a ver sido víctimas de algún chantaje y un 39,3% de los estudiantes afirman esta acción.

A continuación, se relacionan las frecuencias correspondientes a las acciones ejercidas de violencia (AR) en las aulas.

Tabla 79. Frecuencias de respuestas AR1- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. AR1. Pongo apodos a mis compañeros del colegio.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	199	82,2	82,2	82,2
	Poco Frecuente	22	9,1	9,1	91,3
	Algunas veces	13	5,4	5,4	96,7
	Muy Frecuente	2	,8	,8	97,5
	Siempre	6	2,5	2,5	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica que el 17,8% de los estudiantes afirman que les han puesto apodos a sus compañeros y un 82,2% niegan esta acción.

Tabla 80. Frecuencias de respuestas AR2- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. AR2. Insulto a mis compañeros del colegio.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	210	86,8	86,8	86,8
	Poco Frecuente	22	9,1	9,1	95,9
	Algunas veces	6	2,5	2,5	98,3
	Muy Frecuente	1	,4	,4	98,8
	Siempre	3	1,2	1,2	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se evidencia que el 13,2% afirman ejercer acciones de agresión verbal hacia sus compañeros y un 86,8% niegan esta conducta.

Tabla 81. Frecuencias de respuestas AR3- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. AR3. He amenazado a algún estudiante del colegio.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	220	90,9	90,9	90,9
	Poco Frecuente	13	5,4	5,4	96,3
	Algunas veces	5	2,1	2,1	98,3
	Muy Frecuente	2	,8	,8	99,2
	Siempre	2	,8	,8	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica que el 90,9% de los estudiantes niegan ejercer amenazas contra sus pares y un 9,1% afirman lo contrario.

Tabla 82. Frecuencias de respuestas AR4- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. AR4. Cuando mis compañeros me piden un favor les pido algo a cambio.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	185	76,4	76,4	76,4
	Poco Frecuente	31	12,8	12,8	89,3
	Algunas veces	18	7,4	7,4	96,7
	Muy Frecuente	3	1,2	1,2	97,9
	Siempre	5	2,1	2,1	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica que el 23,6% de los estudiantes han ejercido acciones de chantaje con sus pares y un 76,4% niegan estas acciones.

Tabla 83. Frecuencias de respuestas AR5- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. AR5. He roto las pertenencias de algún estudiante.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	207	85,5	85,5	85,5
	Poco Frecuente	26	10,7	10,7	96,3
	Algunas veces	4	1,7	1,7	97,9
	Muy Frecuente	1	,4	,4	98,3
	Siempre	4	1,7	1,7	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se evidencia que un 85,5% niegan ejercer acciones de violencia contra las pertenencias de sus pares y un 14,5% afirman esta acción.

Tabla 84. Frecuencias de respuestas AR6- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. AR6. Le he pegado a algún estudiante.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	183	75,6	75,6	75,6
	Poco Frecuente	33	13,6	13,6	89,3
	Algunas veces	16	6,6	6,6	95,9
	Muy Frecuente	2	,8	,8	96,7
	Siempre	8	3,3	3,3	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica que un 75,6% de los estudiantes niegan la acción de agresión física contra un par y un 24,4% afirman ejercer esta conducta.

A continuación, se relacionan las frecuencias correspondientes a las variables de investigación, iniciando con la IE, correspondiente al autocontrol de las emociones.

Tabla 85. Frecuencias de respuestas IE1- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. IE1. Cuando me siento triste sueles compartirlo con alguien.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	61	25,2	25,2	25,2
	Poco Frecuente	43	17,8	17,8	43,0
	Algunas veces	51	21,1	21,1	64,0
	Muy Frecuente	11	4,5	4,5	68,6
	Siempre	76	31,4	31,4	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se identifica que el 74,8% de los estudiantes manifiestan compartir su emoción de tristeza con otras personas y un 25,2% niegan esta acción.

Tabla 86. Frecuencias de respuestas IE2- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. IE2. Cuando me enfado reflexiono sobre lo que siento.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	57	23,6	23,6	23,6
	Poco Frecuente	37	15,3	15,3	38,8
	Algunas veces	43	17,8	17,8	56,6
	Muy Frecuente	14	5,8	5,8	62,4
	Siempre	91	37,6	37,6	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Un 76,4% de los estudiantes afirman reflexionar cuando se enfadan y un 23,6% niegan ejercer esta conducta.

Tabla 87. Frecuencias de respuestas IE3- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. IE3. Tener amigos es importante para mí.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	11	4,5	4,5	4,5
	Poco Frecuente	7	2,9	2,9	7,4
	Algunas veces	6	2,5	2,5	9,9
	Muy Frecuente	15	6,2	6,2	16,1
	Siempre	203	83,9	83,9	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se identifica que un 95,5% de los estudiantes consideran importante tener amigos y un 4,5% niegan esta afirmación.

Tabla 88. Frecuencias de respuestas IE4- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. IE4. Cuando tengo miedo procuro pensar en cosas agradables.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	29	12,0	12,0	12,0
	Poco Frecuente	17	7,0	7,0	19,0
	Algunas veces	26	10,7	10,7	29,8
	Muy Frecuente	28	11,6	11,6	41,3
	Siempre	142	58,7	58,7	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

El 88% de los estudiantes afirman que hacen el ejercicio de pensar en situaciones que les agrada para controlar la emoción de miedo y un 12% niegan esta acción.

Tabla 89. Frecuencias de respuestas IE5- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. IE5. Cuando peleo con algún estudiante dialogo con él sobre lo ocurrido**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	35	14,5	14,5	14,5
	Poco Frecuente	30	12,4	12,4	26,9
	Algunas veces	45	18,6	18,6	45,5
	Muy Frecuente	31	12,8	12,8	58,3
	Siempre	101	41,7	41,7	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se identifica que el 85,5% de los estudiantes afirman que posterior a una discusión buscan a sus compañeros para dialogar y un 14,5% difieren de esta acción.

Tabla 90. Frecuencias de respuestas IE6- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. IE6. Cuando peleo con algún estudiante intento solucionar el conflicto por iniciativa propia.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	25	10,3	10,3	10,3
	Poco Frecuente	24	9,9	9,9	20,2
	Algunas veces	44	18,2	18,2	38,4
	Muy Frecuente	35	14,5	14,5	52,9
	Siempre	114	47,1	47,1	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica que el 89,7% de los estudiantes afirman intentar solucionar sus conflictos con sus compañeros por iniciativa propia y un 10,3% niegan esta acción.

Tabla 91. Frecuencias de respuestas VC1- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. VC1. He aportado ideas para la construcción de normas al interior de mi salón.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	36	14,9	14,9	14,9
	Poco Frecuente	18	7,4	7,4	22,3
	Algunas veces	43	17,8	17,8	40,1
	Muy Frecuente	30	12,4	12,4	52,5
	Siempre	115	47,5	47,5	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior, se observa que el 85,1% de los estudiantes afirman a ver participado en la construcción de las normas al interior del salón y un 14,9% niegan esta acción.

Tabla 92. Frecuencias de respuestas VC2- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. VC2. Comparto mis materiales con los estudiantes que no los tienen.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	10	4,1	4,1	4,1
	Poco Frecuente	8	3,3	3,3	7,4
	Algunas veces	36	14,9	14,9	22,3
	Muy Frecuente	36	14,9	14,9	37,2
	Siempre	152	62,8	62,8	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica que él, 95,9% de los estudiantes afirman compartir sus materiales con sus compañeros y un 4,1% difieren de esta afirmación.

Tabla 93. Frecuencias de respuestas VC3- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. VC3. Cuando comarto mis materiales con los estudiantes que no los tienen busco obtener algo a cambio.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	198	81,8	81,8	81,8
	Poco Frecuente	18	7,4	7,4	89,3
	Algunas veces	8	3,3	3,3	92,6
	Muy Frecuente	3	1,2	1,2	93,8
	Siempre	15	6,2	6,2	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla, se identifica que el 81,8% de los estudiantes manifiestan que no han ejercido ninguna acción de chantaje en el aula y un 18,2% difieren de esta afirmación.

Tabla 94. Frecuencias de respuestas VC4- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. VC4. Acepto las diferencias de los demás.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	14	5,8	5,8	5,8
	Poco Frecuente	9	3,7	3,7	9,5
	Algunas veces	17	7,0	7,0	16,5
	Muy Frecuente	14	5,8	5,8	22,3
	Siempre	188	77,7	77,7	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica que él, 94,2% de los estudiantes afirman aceptar las diferencias de los demás y solo un 5,8% manifiestan lo contrario.

Tabla 95. Frecuencias de respuestas VC5- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. VC5. Escucho con atención a mis compañeros y maestra, aunque no esté de acuerdo con lo que dicen.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	6	2,5	2,5	2,5
	Poco Frecuente	14	5,8	5,8	8,3
	Algunas veces	33	13,6	13,6	21,9
	Muy Frecuente	40	16,5	16,5	38,4
	Siempre	149	61,6	61,6	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior, se identifica que el 97,5% de los estudiantes manifiestan escuchar con atención a sus pares y maestros y solo el 2,5% manifiestan lo contrario.

Tabla 96. Frecuencias de respuestas VC6- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. VC6. Respeto que mis compañeros piensen distinto a mí.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	18	7,4	7,4	7,4
	Poco Frecuente	9	3,7	3,7	11,2
	Algunas veces	28	11,6	11,6	22,7
	Muy Frecuente	38	15,7	15,7	38,4
	Siempre	149	61,6	61,6	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica que él, 92,6% de los estudiantes afirman respetar las ideas contrarias de sus pares y un 7,4% difieren de esta afirmación.

Tabla 97. Frecuencias de respuestas EC1- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. EC1. Considero que el conflicto es algo negativo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	33	13,6	13,6	13,6
	Poco Frecuente	10	4,1	4,1	17,8
	Algunas veces	24	9,9	9,9	27,7
	Muy Frecuente	22	9,1	9,1	36,8
	Siempre	153	63,2	63,2	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior, se identifica que el 86,4% de los estudiantes conciben el conflicto desde una perspectiva negativa y un 13,6% lo consideran positivo.

Tabla 98. Frecuencias de respuestas EC2- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. EC2. Cuando tengo un problema le cuento a mi profesor.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	41	16,9	16,9	16,9
	Poco Frecuente	26	10,7	10,7	27,7
	Algunas veces	49	20,2	20,2	47,9
	Muy Frecuente	27	11,2	11,2	59,1
	Siempre	99	40,9	40,9	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica que él, 83,1% de los estudiantes manifiestan acudir donde sus maestros cuando tienen algún problema y un 16,9% difieren de esta acción.

Tabla 99. Frecuencias de respuestas EC3- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. EC3. Cuando tengo un conflicto con otro estudiante reflexiono en cómo se estará sintiendo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	24	9,9	9,9	9,9
	Poco Frecuente	18	7,4	7,4	17,4
	Algunas veces	53	21,9	21,9	39,3
	Muy Frecuente	41	16,9	16,9	56,2
	Siempre	106	43,8	43,8	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se identifica que el 90,1% de los estudiantes afirman reflexionar posterior a alguna situación de conflicto con sus pares y un 9,9% niegan esta acción.

Tabla 100. Frecuencias de respuestas EC4- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. EC4. Cuando tengo un conflicto con algún estudiante busco a alguien que me pueda ayudar a resolverlo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	41	16,9	16,9	16,9
	Poco Frecuente	20	8,3	8,3	25,2
	Algunas veces	47	19,4	19,4	44,6
	Muy Frecuente	28	11,6	11,6	56,2
	Siempre	106	43,8	43,8	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica que él, 83,1% de los estudiantes afirman buscar ayuda para solucionar sus conflictos y un 16,9% difieren de esta acción.

Tabla 101. Frecuencias de respuestas EC5- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. EC5. Considero que el conflicto es algo positivo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	173	71,5	71,5	71,5
	Poco Frecuente	12	5,0	5,0	76,4
	Algunas veces	16	6,6	6,6	83,1
	Muy Frecuente	13	5,4	5,4	88,4
	Siempre	28	11,6	11,6	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se evidencia que él, 28,5% de los estudiantes afirman que el conflicto es positivo y un 71,6% difieren de esta afirmación.

Tabla 102. Frecuencias de respuestas EC6- Previo a la intervención, Monterrey.

**Antes. EC6. Considero que los conflictos tienen solución.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	10	4,1	4,1	4,1
	Poco Frecuente	2	,8	,8	5,0
	Algunas veces	13	5,4	5,4	10,3
	Muy Frecuente	9	3,7	3,7	14,0
	Siempre	208	86,0	86,0	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica que el 95,9% de los estudiantes manifiestan que los conflictos si tienen solución y un 4,1% difiere de esta afirmación.

Continuando con el análisis estadístico, se relacionan los resultados de las pruebas no paramétricas utilizadas para la investigación.

#### 7.7.2 Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon.

Este modelo estadístico de prueba no paramétrica se utilizó para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existió diferencias entre ellas. Corresponde a un equivalente de la prueba t de Student. Seguidamente se presenta la descripción de los resultados arrojados por esta prueba estadística para cada ciudad.

#### Caso Santiago de Cali.

La muestra fueron 272 estudiantes de los grupos de 3º y 4º de primaria de la Institución educativa José Álvaro Echeverry Perea, ubicada en Santiago de Cali, Colombia.

A continuación, se muestran las tablas resultantes de la comparación entre el grupo experimental y grupo de control Antes Vs Despues de la intervención con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz.

Tabla 103. Prueba de Wilcoxon Santiago de Cali, SP.

Grupo		He observado algún tipo de agresión o insultos entre mis compañeros de clase. (SP1)	He presenciado que algún estudiante tome algo que no le pertenece. (SP2)
Experimental	Z Sig. asintótica (bilateral)	-1,362 ,173	-1,938 ,053
Control	Z Sig. asintótica (bilateral)	-,887 ,375	-,226 ,821

Fuente: Elaboración propia.

En la anterior tabla se observa que el valor P es mayor que 0.05 en consecuencia se concluye que, no se generó ningún cambio significativo en estos dos ítems, referente a situaciones presenciadas de violencia.

Tabla 104. Prueba de Wilcoxon Santiago de Cali, SV.

Grupos		Algún estudiante me ha insultado. (SV1)	Me ha puesto algún apodo alguien de mis compañeros. (SV2)	Algún estudiante me ha escondido o roto mis cosas. (SV3)	He tomado algo que no me pertenece. (SV4)	Algún estudiante me ha pegado. (SV5)	He sido amenazado por algún estudiante. (SV6)	Algún estudiante me ha pedido algo a cambio después de ayudarme. (SV7)
Experimental	Z Sig. asintótica (bilateral)	<b>-2,703</b> ,007	-1,796 ,073	-1,017 ,309	-,525 ,599	<b>-2,268</b> ,023	-,099 ,921	-1,170 ,242
Control	Z Sig. asintótica (bilateral)	-1,377 ,169	<b>-1,979</b> ,048	<b>-2,207</b> ,027	-,247 ,805	-,282 ,778	-,219 ,827	-,866 ,386

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior, muestra que el grupo experimental, manifestó un impacto en su respuesta posterior a la intervención con el programa de Latinpaz, en los ítems de SV1 y SV5 relacionados con situaciones vividas de violencia directa como insultos y golpes al interior de las aulas. Demostrando que el programa influenció en las conductas de los estudiantes logrando disminuir estas acciones violentas.

Otro aspecto interesante es el impacto en el grupo de control, el cual, a pesar de no ser intervenido con el programa, manifiesta un cambio en los ítems de SV2 y SV3, referentes a poner apodos y esconder o romper los objetos de los estudiantes al interior del aula.

Lo anterior lleva a especular, que posiblemente estos estudiantes a pesar de no ser intervenidos directamente con el programa tuvieron algún impacto colateral por la comunicación entre sus compañeros quienes sí fueron influenciados por el programa o por la motivación de sus maestros quienes eran conocedores de las actividades que se estaban desarrollando en los salones aledaños.

Tabla 105. Prueba de Wilcoxon Santiago de Cali, AR.

Grupo		Pongo apodos a mis compañeros del colegio. (AR1)	Insulto a mis compañeros del colegio. (AR2)	He amenazado a algún estudiante del colegio. (AR3)	Cuando mis compañeros me piden un favor les pido algo a cambio. (AR4)	He roto las pertenencias de algún estudiante. (AR5)	Le he pegado a algún estudiante. (AR6)
Experimental	Z Sig. asintótica (bilateral)	<b>-2,809</b> ,005	-,850 ,395	-,131 ,258	-,326 ,745	-,588 ,556	-,708 ,479
Control	Z Sig. asintótica (bilateral)	-,422 ,673	-,571 ,568	-,551 ,582	-,257 ,798	<b>-2,188</b> ,029	-,150 ,881

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se observa, que el grupo intervenido manifestó un impacto en el ítem AR1, que hace referencia a poner apodos a sus compañeros de clases. Evidenciando el impacto

generado con la intervención del programa Latinpaz, en sus conductas. Otro aspecto para destacar es la influencia en el grupo de control, referente al ítem AR5, quienes posiblemente fueron impactados por sus compañeros (grupo experimental).

Tabla 106. Prueba Wilcoxon Santiago de Cali, Variable 1.

Grupos	Cuando me siento triste sueles compartirlo con alguien. (IE1)	Cuando me enfado reflexiono sobre lo que siento. (IE2)	Tener amigos es importante para mí. (IE3)	Cuando tengo miedo procuro pensar en cosas agradables. (IE4)	Cuando peleo con algún estudiante diálogo con él sobre lo ocurrido. (IE5)	Cuando peleo con algún estudiante intentó solucionar el conflicto por iniciativa propia. (IE6)
Experimental Z Sig. asintótica (bilateral)	-,548 ,584	<b>-2,632</b> ,008	-1,636 ,102	-1,584 ,113	-,553 ,581	-1,371 ,170
Control Z Sig. asintótica (bilateral)	-,032 ,974	-,526 ,599	-,198 ,843	-,845 ,398	-,005 ,996	-,318 ,751

Fuente: Elaboración propia.

Para la variable uno, Autocontrol de las emociones, se observa que en el grupo experimental se generó un impacto en el ítem IE2, referente a reflexionar sobre sus emociones, evidenciando que el Programa de Latinpaz si logró influenciar en las habilidades socioemocionales de los estudiantes que participaron en la intervención.

Tabla 107. Prueba Wilcoxon Santiago de Cali, Variable 2.

Grupo	He aportado ideas para la construcción de normas al interior de mi salón. (VC1)	Comparto mis materiales con los estudiantes que no los tienen. (VC2)	Cuando comarto mis materiales con los estudiantes que no los tienen buscó obtener algo a cambio. (VC3)	Acepto las diferencias de los demás. (VC4)	Escucho con atención a mis compañeros y maestra, aunque no esté de acuerdo con lo que dicen. (VC5)	Respeto que mis compañeros piensen distinto a mí. (VC6)
Experimental Z Sig. asintótica (bilateral)	<b>-3,497</b> ,000	-,394 ,693	-,745 ,456	-1,952 ,051	<b>-2,222</b> ,026	<b>-2,231</b> ,026
Control Z Sig. asintótica (bilateral)	-1,970 ,049	-1,355 ,175	<b>-2,596</b> ,009	<b>-2,869</b> ,004	<b>-2,567</b> ,010	<b>-3,105</b> ,002

Fuente: Elaboración propia.

Por lo anterior, y para variable 2. Empatía y asertividad, se evidencia que posterior a la intervención con el programa de Latinpaz, se generó un impacto en los grupos experimentales, específicamente en los ítems VC1, VC5 y VC6, relacionados con el fomento de algunos valores como compartir, respetar, además de ser asertivos con la escucha activa en el aula.

Otro aspecto que llama la atención es el impacto que se evidenció en las respuestas suministradas por el grupo de control, quienes no participaron directamente de la intervención y sin embargo evidencian un impacto en los ítems de VC3, VC4, VC5 Y VC6, relacionados con el respeto, el compartir, aceptar las diferencias y escuchar con atención a sus compañeros y maestros. Lo más probable, es que, si hayan tenido algún tipo de influencia de sus compañeros de escuela, a quienes se les intervino con el programa Latinpaz.

Tabla 108. Prueba Wilcoxon Santiago de Cali, Variable 3.

Grupos	Considero que el conflicto es algo negativo. (EC1)	Cuando tengo un problema le cuento a mi profesor. (EC2)	Cuando tengo un conflicto con otro estudiante reflexiono en cómo se estará sintiendo. (EC3)	Cuando tengo un conflicto con algún estudiante busco a alguien que me pueda ayudar a resolverlo. (EC4)	Considero que el conflicto es algo positivo. (EC5)	Considero que los conflictos tienen solución. (EC6)
Experimental Z Sig. asintótica (bilateral)	-9,781 ,000	-2,632 ,008	-4,252 ,000	-4,448 ,000	-12,051 ,000	-4,716 ,000
Control Z Sig. asintótica (bilateral)	-,120 ,904	-4,153 ,000	-3,439 ,001	-3,323 ,001	-,713 ,476	-5,315 ,000

Fuente: Elaboración propia.

En la anterior tabla, se observa que el programa de Latinpaz, generó un impacto significativo en todos los ítems del grupo experimental, relacionados con la variable 3, que hace referencia a la perspectiva positiva y solución pacífica de los conflictos.

Otro aspecto interesante, es que también se impactó en los ítems EC2, EC3, EC4 Y EC6 de grupo de control, quienes no fueron intervenidos, sin embargo, pudieron estar en comunicación con los estudiantes del grupo experimental.

#### Caso Monterrey.

La muestra fueron 272 estudiantes de los grupos de 3º y 4º de primaria de tres (3) escuelas públicas en Monterrey, México. A continuación, se muestran las tablas resultantes de la comparación entre el grupo intervenido y grupo de control Antes Vs Despues de la intervención con el programa Latinpaz.

Tabla 109. Prueba de Wilcoxon Monterrey, SP.

Grupo		He observado algún tipo de agresión o insultos entre mis compañeros de clase. (SP1)	He presenciado que algún estudiante tome algo que no le pertenece. (SP2)
Experimental	Z  Sig. asintótica (bilateral)	-5,439  ,000	-2,019  ,044
Control	Z  Sig. asintótica (bilateral)	-1,532  ,126	-,830  ,406

Fuente: Elaboración propia.

Por lo anterior, se concluye que hay diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas obtenidas por el grupo experimental antes de la intervención y las dadas después para ambos ítems.

Tabla 110. Prueba de Wilcoxon Monterrey, SV.

Grupo		Algún estudiante me ha insultado. (SV1)	Me ha puesto algún apodo alguien de mis compañeros. (SV2)	Algún estudiante me ha escondido o roto mis cosas. (SV3)	He tomado algo que no me pertenece. (SV4)	Algún estudiante me ha pegado. (SV5)	He sido amenazado por algún estudiante. (SV6)	Algún estudiante me ha pedido algo a cambio después de ayudarme. (SV7)
Intervenido	Z  Sig. asintótica (bilateral)	-2,877  ,004	-2,390  ,017	-1,237  ,216	-1,047  ,295	-2,017  ,044	-1,043  ,297	-1,424  ,154
Control	Z  Sig. asintótica (bilateral)	-1,139  ,255	-1,683  ,092	-,998  ,318	-1,133  ,257	-,864  ,388	-1,201  ,230	-,164  ,870

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que existen diferencias significativas entre las respuestas antes y las respuestas después en el grupo experimental, para los ítems: SV1, SV2 y SV5. Para los demás enunciados de la anterior tabla no se evidencian diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas antes y las obtenidas después.

Tabla 111. Prueba de Wilcoxon Monterrey, AR.

Grupo		Pongo apodos a mis compañeros del colegio. (AR1)	Insulto a mis compañeros del colegio. (AR2)	He amenazado a algún estudiante del colegio. (AR3)	Cuando mis compañeros me piden un favor les pido algo a cambio. (AR4)	He roto las pertenencias de algún estudiante. (AR5)	Le he pegado a algún estudiante (AR6)
Experimental	Z	-1,413	-,392	-,012	-1,867	-,274	-1,008
	Sig. asintótica (bilateral)	,158	,695	,991	,062	,784	,314
Control	Z	-1,355	-1,661	-1,983	-,910	-,216	-,576
	Sig. asintótica (bilateral)	,176	,097	,047	,363	,829	,564

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados de la prueba de Wilcoxon no se encuentra diferencias significativas en las respuestas antes y después para ninguno de los ítems de la tabla anterior.

Tabla 112. Prueba de Wilcoxon Monterrey, Variable 1.

Grupo		Cuando me siento triste sueles compartirlo con alguien. (IE1)	Cuando me enfado reflexiono sobre lo que siento. (IE2)	Tener amigos es importante para mí. (IE3)	Cuando tengo miedo procuro pensar en cosas agradables. (IE4)	Cuando peleo con algún estudiante diálogo con él sobre lo ocurrido (IE5)	Cuando peleo con algún estudiante intentó solucionar el conflicto por iniciativa propia. (IE6)
Experimental	Z	-1,945	-1,903	-,347	<b>-2,671</b>	-,614	-,216
	Sig. asintótica (bilateral)	,052	,057	,728	,008	,539	,829
Control	Z	-1,879	-,640	-,085	,000	-,607	-,134
	Sig. asintótica (bilateral)	,060	,522	,932	1,000	,544	,894

Fuente: Elaboración propia.

Por lo anterior, se observa una diferencia estadísticamente significativa entre las respuestas antes y después en el grupo experimentado, para el ítem IE4. Para los otros enunciados no se detectan diferencias significativas.

Tabla 113. Prueba de Wilcoxon Monterrey, Variable 2.

Grupo		He aportado ideas para la construcción de normas al interior de mi salón. (VC1)	Comparto mis materiales con los estudiantes que no los tienen. (VC2)	Cuando comarto mis materiales con los estudiantes que no los tienen buscó obtener algo a cambio. (VC3)	Acepto las diferencias de los demás. (VC4)	Escucho con atención a mis compañeros y maestra, aunque no esté de acuerdo con lo que dicen. (VC5)	Respeto que mis compañeros piensen distinto a mí. (VC6)
Experimental	Z Sig. asintótica (bilateral)	-,054 ,957	-,476 ,634	-1,917 ,055	-1,592 ,111	<b>-3,037</b> ,002	<b>-1,974</b> ,048
Control	Z Sig. asintótica (bilateral)	-,872 ,383	-,962 ,336	-,602 ,547	-1,696 ,090	-,745 ,456	-1,158 ,247

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla, se prueba que existe una diferencia significativa para los ítems VC5 y VC6, demostrando que la implementación del programa Latinpaz, si logró impactar al grupo experimental.

Tabla 114. Prueba de Wilcoxon Monterrey, Variable 3.

Grupo		Considero que el conflicto es algo negativo. (EC1)	Cuando tengo un problema le cuento a mi profesor. (EC2)	Cuando tengo un conflicto con otro estudiante reflexiono en cómo se estará sintiendo. (EC3)	Cuando tengo un conflicto con algún estudiante busco a alguien que me pueda ayudar a resolverlo. (EC4)	Considero que el conflicto es algo positivo. (EC5)	Considero que los conflictos tienen solución. (EC6)
Experimental	Z Sig. asintótica (bilateral)	<b>-10,641</b> ,000	<b>-6,236</b> ,000	<b>-5,811</b> ,000	<b>-7,059</b> ,000	<b>-11,352</b> ,000	<b>-3,397</b> ,001
Control	Z Sig. asintótica (bilateral)	<b>-5,153</b> ,000	-,675 ,499	-,386 ,699	-,229 ,819	-1,763 ,078	<b>-2,126</b> ,033

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados arrojados para la variable 3, muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas para todos los ítems analizados en el grupo experimental en la tabla anterior.

Así mismo, se observa impacto en el grupo de control, específicamente para los ítems EC1 y EC6, se maneja la misma hipótesis del impacto colateral a estos grupos a través del intercambio de información entre los estudiantes del grupo de control y los del grupo experimental.

Para concluir este análisis de la prueba Wilcoxon aplicado para los datos en Santiago de Cali y Monterrey, se afirma que se evidencio diferencias significativas respecto a los dos (2) momentos de medición en el grupo experimental tanto en Colombia como México.

En el caso de Santiago de Cali, fueron impactados significativamente trece (13) ítems, validando la efectividad del programa de Educación para la Paz Latinpaz.

Se identificó que respecto a los ítems referente a las situaciones de violencia vividas al interior de las aulas, específicamente en los ítems SV1 y SV5, relativo a las agresiones en forma verbal y física, se evidencio un impacto significativo al disminuir estas conductas en el grupo experimental posterior a la intervención con el programa Latinpaz.

De igual manera, referente a los ítems AR, acciones realizadas de violencia, puntualmente AR1, concerniente a poner apodos a sus pares, se identificó un impacto significativo en el grupo experimental, al disminuir este comportamiento, posterior a la implementación de Latinpaz en las aulas.

La misma situación se observó, en las tres (3) variables de investigación medidas, que presentaron un impacto en cuanto a la medición del antes y después de la intervención.

Otra particularidad, es que no solo el cambio se evidenció en el grupo experimental, el grupo de control también fue afectado en doce (12) ítems.

Con respecto a la Variable uno (IE), se identificó impacto en la IE2, referente al manejo de la emoción del enfado, posterior a la intervención con el programa Latinpaz, en el grupo experimental.

Referente a la variable dos (VC), se evidenció cambio estadísticamente significativo en el grupo experimental, posterior a la intervención con Latinpaz, en los ítems VC1, VC5 y VC6, relativos a la construcción de normas, la escucha activa y el respeto hacia las opiniones contrarias.

Sin embargo, la variable tres (EC), indicó un impacto del 100% posterior a la intervención del programa Latinpaz, en el grupo experimental. Comprobando que este programa fue exitoso al desarrollar actividades encaminadas a la educación en y para el conflicto.

El caso de Monterrey es similar al de Santiago de Cali, se impactaron significativamente 14 ítems del grupo experimental, demostrando que el programa de Latinpaz si logró un impacto en las habilidades socioemocionales de los preadolescentes. El grupo de control fue impactado en tres (3) ítems.

En cuanto a los ítems que miden las situaciones de violencia presenciadas (SP) al interior de las aulas, se identificó un impacto significativo en la SP1 y SP 2, referente a ser espectadores de estas conductas hostiles.

Seguidamente, se identificó respeto a los ítems referente a las situaciones de violencia vividas al interior de las aulas (SV), específicamente en los ítems SV1, SV2 y SV5, relativo a las agresiones en forma verbal y física, se evidencio un impacto significativo al disminuir

estas conductas en el grupo experimental posterior a la intervención con el programa Latinpaz. Existiendo congruencia en el impacto de estos ítems en Cali como en Monterrey.

Referente a la Variable uno(IE), se identificó un impacto significativo en el ítem IE4, referente al manejo de la emoción del miedo.

Al revisar la Variable dos (VC), también se evidenció un impacto significativo en los ítems VC5 y VC6, relativos a la escucha activa y el respeto a las ideas contrarias. Lo anterior, es congruente con lo evidenciado en el caso de Cali.

Esta concordancia, se repite con la variable tres (EC), que, en Cali como en Monterrey, fue impactada en su totalidad.

En términos comparativos, las tres variables de investigación fueron impactadas en ambos casos de estudio (Santiago de Cali y Monterrey), sin embargo, se demostró que la variable que presentó una mayor significancia estadísticamente fue la variable 3. Solución pacífica de los conflictos, pues en ambos casos fueron afectadas positivamente en su totalidad todos los seis (6) ítems que median esta variable.

De igual manera la variable menos impactada fue la 1, Autocontrol de las emociones, la cual fue afectada en uno (1) de los seis ítems medidos, para ambos casos de estudio (Santiago de Cali y Monterrey).

#### 7.7.3 Prueba U de Mann- Whitney.

Mediante esta prueba se verifica si dos variables independientes corresponden a la misma población o distribución. La prueba es aplicada tanto para variables de tipo cuantitativo como ordinal; debido a que no utiliza directamente los valores de las observaciones, sino sus rangos.

Para el caso de la presente investigación, se utilizó esta prueba no paramétrica de comparación de dos muestras, con el interés de verificar que ambas poblaciones son iguales y que si se presentan cambios estadísticamente, es por la intervención con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz y no se deba al azar.

A continuación, se relaciona los resultados obtenidos por esta prueba para el contraste de las respuestas dadas por los estudiantes en Monterrey Vs Cali, antes y después de ser intervenidos con el programa Latinpaz, para efectos de contraste entre ambas muestras.

Las hipótesis que se manejan son:

$H_0$ : Las dos poblaciones son iguales (No hay diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas antes y después en Cali y Monterrey).

$H_a$ : Las dos poblaciones no son iguales (Hay diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas antes y después en Cali y Monterrey).

Nivel de significancia  $\alpha = 0.05$

Tabla 115. Prueba U de Mann-Whitney Antes SP1 y SP2, Cali y Monterrey.

Antes de la intervención.	SP1. He observado algún tipo de agresión o insultos entre mis compañeros de clase.	SP2. He presenciado que algún estudiante tome algo que no le pertenece.
U de Mann-Whitney	28816,500	35824,500
W de Wilcoxon	65944,500	72952,500
Z	-4,672	-,657
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	<b>,000</b>	<b>,511</b>

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que para el ítem de SP1 el sig. asintótica es  $,000 < 0,05$  se identifica una diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 116. Prueba U de Mann-Whitney Despues SP1 y SP2, Cali y Monterrey.

Después de la intervención.	SP1. He observado algún tipo de agresión o insultos entre mis compañeros de clase.	SP2. He presenciado que algún estudiante tome algo que no le pertenece.
U de Mann-Whitney W de Wilcoxon Z	32000,000 69128,000 .563	32027,000 69155,000 .548
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	<b>,573</b>	<b>,584</b>

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que el sig. asintótica corresponde a ,573, siendo mayor que, 0,05, por tanto, no se identifica una diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 117. Prueba U de Mann-Whitney Antes SV1-SV7, Cali y Monterrey.

Antes de la intervención	SV1. Algún estudiante me ha insultado	SV2. Me ha puesto algún apodo alguien de mis compañeros	SV3. Algún estudiante me ha escondido o roto mis cosas.	SV4. He tomado algo que no me pertenece	SV5. Algún estudiante me ha pegado	SV6. He sido amenazado por algún estudiante.	SV7. Algún estudiante me ha pedido algo a cambio después de ayudarme.
U de Mann-Whitney	35691,000	32210,500	32623,000	33060,000	35837,000	32511,000	36334,500
W de Wilcoxon	72819,000	69338,500	69751,000	70188,000	72965,000	69639,000	73462,500
Z	-,756	-2,862	-2,607	-2,827	-,700	-3,155	-,406
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	<b>,450</b>	<b>,004</b>	<b>,009</b>	<b>,005</b>	<b>,484</b>	<b>,002</b>	<b>,684</b>

Fuente: Elaboración propia.

Se observa para los ítems de SV2 y SV6 que el sig. asintótica, es menor que 0,05, evidenciando diferencias significativas en ambos.

Tabla 118. Prueba U de Mann-Whitney Despues SV1-SV7, Cali y Monterrey.

Después de la intervención	SV1. Algún estudiante me ha insultado.	SV2. Me ha puesto algún apodo alguien de mis compañeros.	SV3. Algún estudiante me ha escondido o roto mis cosas.	SV4. He tomado algo que no me pertenece.	SV5. Algún estudiante me ha pegado.	SV6. He sido amenazado por algún estudiante.	SV7. Algún estudiante me ha pedido algo a cambio después de ayudarme.
U de Mann-Whitney	32562,000	27828,500	29616,000	28784,500	32857,000	31718,500	31121,000
W de Wilcoxon	61965,000	64956,500	66744,000	65912,500	69985,000	61121,500	68249,000
Z	-,238	-3,508	-2,267	-3,308	-,039	-,988	-1,235
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	<b>,812</b>	<b>,000</b>	<b>,023</b>	<b>,001</b>	<b>,969</b>	<b>,323</b>	<b>,217</b>

Fuente: Elaboración propia.

En la anterior tabla, se identifica que después de la intervención en Cali y Monterrey los ítems que demuestran diferencias significativas son SV2, SV3 y SV4.

Tabla 119. Prueba U de Mann-Whitney Antes AR1-AR6 Cali y Monterrey.

Antes de la intervención.	AR1. Pongo apodos a mis compañeros del colegio. AR1	AR2. Insulto a mis compañeros del colegio.	AR3. He amenazado a algún estudiante del colegio.	AR4. Cuando mis compañeros me piden un favor les pido algo a cambio.	AR5. He roto las pertenencias de algún estudiante.	AR6 Le he pegado a algún estudiante.
U de Mann-Whitney	31727,500	35308,000	36925,000	35667,000	34840,000	35000,000
W de Wilcoxon Z	68855,500 -3,783	72436,000 -1,428	74053,000 -,070	72795,000 -1,001	71968,000 -1,792	72128,000 -1,390
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,153	,944	,317	,073	,165

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que el valor correspondiente al ítem AR1, es mayor que 0,05, se evidencia una diferencia significativa para este dato.

Tabla 120. Prueba U de Mann-Whitney Despues AR1-AR6 Cali y Monterrey.

Después de la intervención.	AR1. Pongo apodos a mis compañeros del colegio.	AR2. Insulto a mis compañeros del colegio.	AR3. He amenazado a algún estudiante del colegio.	AR4. Cuando mis compañeros me piden un favor les pido algo a cambio.	AR5. He roto las pertenencias de algún estudiante.	AR6. Le he pegado a algún estudiante.
U de Mann-Whitney	28870,000	32086,000	31912,000	31180,500	28888,500	30419,000
W de Wilcoxon Z	65998,000 -3,445	69214,000 -,806	69040,000 -1,281	68308,500 -1,415	66016,500 -3,497	67547,000 -1,992
Sig. asintótica (bilateral)	,001	,421	,200	,157	,000	,046

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que los valores de AR1, AR5 y AR6, son <0,05 se identifica una diferencia estadísticamente significativa para estos ítems.

Tabla 121. Prueba U de Mann-Whitney Antes IE1-IE6 Cali y Monterrey.

Antes de la intervención.	IE1. Cuando me siento triste sueles compartirlo con alguien.	IE2. Cuando me enfado reflexiono sobre lo que siento.	IE3. Tener amigos es importante para mí.	IE4. Cuando tengo miedo procuro pensar en cosas agradables.	IE5. Cuando peleo con algún estudiante diálogo con él sobre lo ocurrido	IE6. Cuando peleo con algún estudiante intentó solucionar el conflicto por iniciativa propia.
U de Mann-Whitney W de Wilcoxon Z	34390,000 71518,000 -1,466	33206,000 70334,000 -2,140	30769,000 67897,000 -4,518	34649,500 71777,500 -1,426	35630,500 72758,500 -.781	34247,500 71375,500 -1,583
Sig. asintótica (bilateral)	,143	,032	,000	,154	,435	,113

Fuente: Elaboración propia.

Se evidencia en la tabla anterior que para la variable uno, Autocontrol de las emociones (IE1) los ítems IE2, IE3, presentan un cambio significativo, pues sus valores son menores que 0.05.

Tabla 122. Prueba U de Mann-Whitney Despues IE1-IE6 Cali y Monterrey.

Después de la intervención.	IE1. Cuando me siento triste sueles compartirlo con alguien.	IE2. Cuando me enfado reflexiono sobre lo que siento.	IE3. Tener amigos es importante para mí.	IE4. Cuando tengo miedo procuro pensar en cosas agradables.	IE5. Cuando peleo con algún estudiante diálogo con él sobre lo ocurrido	IE6. Cuando peleo con algún estudiante intentó solucionar el conflicto por iniciativa propia.
U de Mann-Whitney W de Wilcoxon Z	29727,500 59130,500 -1,959	30211,000 59614,000 -1,676	28908,500 58311,500 -3,301	29503,000 58906,000 -2,350	31563,000 60966,000 -.847	31402,500 60805,500 -.962
Sig. asintótica (bilateral)	,050	,094	,001	,019	,397	,336

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de la Variable uno, Autocontrol de las emociones (IE) se identifica un cambio significativo en los ítems IE3, IE4, posterior a la intervención con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz.

Tabla 123. Prueba U de Mann-Whitney Antes VC1-VC6 Cali y Monterrey.

Antes de la intervención.	VC1. He aportado ideas para la construcción de normas al interior de mi salón.	VC2. Comparto mis materiales con los estudiantes que no los tienen.	VC3. Cuando comparto mis materiales con los estudiantes que no los tienen busqué obtener algo a cambio.	VC4. Acepto las diferencias de los demás.	VC5. Escucho con atención a mis compañeros y maestra, aunque no esté de acuerdo con lo que dicen.	VC6. Respeto que mis compañeros piensen distinto a mí.
U de Mann-Whitney	29586,500	31464,000	35974,000	32704,000	34045,000	34796,500
W de Wilcoxon	66714,500	68592,000	73102,000	69832,000	71173,000	71924,500
Z	-4,201	-3,374	-,810	-2,954	-1,795	-1,372
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,001	,418	,003	,073	,170

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de la Variable 2. Empatía y Asertividad (VC), específicamente los ítems VC1, VC2 y VC4, presentan un cambio significativo.

Tabla 124. Prueba U de Mann-Whitney Despues VC1-VC6 Cali y Monterrey.

Después de la intervención.	VC1. He aportado ideas para la construcción de normas al interior de mi salón.	VC2. Comparto mis materiales con los estudiantes que no los tienen.	VC3. Cuando comparto mis materiales con los estudiantes que no los tienen busqué obtener algo a cambio.	VC4. Acepto las diferencias de los demás.	VC5. Escucho con atención a mis compañeros y maestra, aunque no esté de acuerdo con lo que dicen.	VC6. Respeto que mis compañeros piensen distinto a mí.
U de Mann-Whitney	28846,000	27808,500	31894,000	28088,500	28087,500	30043,000
W de Wilcoxon	58249,000	57211,500	69022,000	57491,500	57490,500	59446,000
Z	-2,540	-3,386	-,792	-3,665	-3,433	-2,029
Sig. asintótica (bilateral)	,011	,001	,428	,000	,001	,042

Fuente: Elaboración propia.

Posterior a la intervención con el programa de Educación para la Paz, se observa cambio significativo en la Variable 2. Empatía y Asertividad, específicamente en los ítems de VC1, VC2, VC4, VC5 y VC6.

Tabla 125. Prueba U de Mann-Whitney Antes EC1-EC6 Cali y Monterrey.

Antes de la intervención.	EC1. Considero que el conflicto es algo negativo.	EC2. Cuando tengo un problema le cuento a mi profesor.	EC3. Cuando tengo un conflicto con otro estudiante reflexiono en cómo se estará sintiendo.	EC4. Cuando tengo un conflicto con algún estudiante busco a alguien que me pueda ayudar a resolverlo.	EC5. Considero que el conflicto es algo positivo.	EC6. Considero que los conflictos tienen solución.
U de Mann-Whitney W de Wilcoxon Z	33628,000 70756,000 -2,064	35138,500 72266,500 -1,066	34321,000 71449,000 -1,533	36951,500 74079,500 -.023	36094,500 73222,500 -.601	34866,500 71994,500 -1,761
Sig. asintótica (bilateral)	,039	,286	,125	,981	,548	,078

Fuente: Elaboración propia.

Para la variable 3. Solución pacífica de los conflictos (EC), se identifica cambio significativo en el ítem EC1.

Tabla 126. Prueba U de Mann-Whitney Despues EC1-EC6 Cali y Monterrey.

Después de la intervención.	EC1. Considero que el conflicto es algo negativo.	EC2. Cuando tengo un problema le cuento a mi profesor.	EC3. Cuando tengo un conflicto con otro estudiante reflexiono en cómo se estará sintiendo.	EC4. Cuando tengo un conflicto con algún estudiante busco a alguien que me pueda ayudar a resolverlo.	EC5. Considero que el conflicto es algo positivo.	EC6. Considero que los conflictos tienen solución.
U de Mann-Whitney W de Wilcoxon Z	28312,500 65440,500 -3,717	24056,000 53459,000 -5,814	24314,000 53717,000 -5,855	24775,500 54178,500 -5,696	32317,000 61720,000 -.466	28156,000 57559,000 -4,665
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,642	,000

Fuente: Elaboración propia.

Posterior a la intervención con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz, se evidencia un cambio significativo en los ítems EC1, EC2, EC3, EC4 y EC6.

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de las tres pruebas no paramétricas arrojados por los cuestionarios aplicados en Santiago de Cali y Monterrey, se concluye la existencia de cambios significativos en un 42% referente a las conductas violentas (SV) manifestadas al interior de las aulas. También, se identificó un impacto del 50% referente a las acciones realizadas de violencia (AR).

En este mismo sentido, se evidenció una variación diferencial entre las variables medidas y los casos de Santiago de Cali y Monterrey. Las variables que evidenciaron mayores cambios estadísticamente significativos entre las dos mediciones (pre y post) en ambos casos, fueron la variable dos, Empatía y asertividad y la Variable 3. Solución de conflictos en el aula con un impacto del 83% en ambas.

La variable uno Autocontrol de las emociones, tuvo un impacto del 33% en el análisis cuantitativo; sin embargo, es más visible la bondad de esta variable en el análisis cualitativo, donde los estudiantes evidenciaron de una forma significativa sus emociones.

Debido a que el autocontrol emocional, no es algo que se aprenda de forma espontánea e inmediata, requiere un proceso de continuo aprendizaje, a partir de herramientas que fortalezcan las competencias emocionales. Por ello, se considera que se debe ampliar el tiempo previsto para las actividades encaminadas al fomento de la competencia emocional,

También, es fundamental el trabajo colaborativo entre la escuela y las familias, para lograr un mayor éxito en la adquisición de habilidades emocionales en el estudiantado. Además, de la congruencia que debe existir en las conductas de los adultos, quienes son un modelo a seguir para los preadolescentes.

## Capítulo VIII. Análisis de resultados del Método Mixto de la investigación.

En este capítulo, se relacionan los resultados más significativos de los dos métodos utilizados, cuantitativo y cualitativo referente a las habilidades socioemocionales, en función de las variables autocontrol de las emociones, empatía, asertividad y solución pacífica de conflictos en los preadolescentes, habilidades impactadas a partir de la intervención con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz en algunas escuelas de carácter oficial en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México. Este programa fue diseñado e implementado como producto de la presente investigación.

Seguidamente, se efectúa el análisis con tres fines: Validar si la hipótesis es afirmativa o nula. Seguidamente, constatar el desarrollo de los objetivos planteados en la investigación y medir el impacto de las variables: V1. Autocontrol de las emociones, V2. Empatía, asertividad y V3. Solución pacífica de conflictos, a partir de la intervención con el programa de Educación Latinpaz.

Los resultados provienen de tres distintas fuentes: las entrevistas semiestructuradas, realizada a una muestra de seis expertos en el campo de la Educación para la Paz; el cuestionario, aplicado a 544 estudiantes en etapa preadolescente en Santiago de Cali y Monterrey, y los dos grupos focales realizados, con un total de 24 estudiantes seleccionados de la muestra general mencionada anteriormente.

Es importante destacar que, para todos los casos, los resultados son provenientes de las tres fuentes mencionadas anteriormente.

A continuación, Se comprueba la hipótesis de la investigación, a partir de los resultados arrojados por ambos métodos.

## 8.1 Comprobación de la hipótesis de investigación.

A partir de los hallazgos encontrados, la hipótesis ( $H_a$ ) planteada para esta investigación, que establece que, “un programa de Educación para la Paz influye en el déficit de habilidades socioemocionales en los preadolescentes de escuelas públicas en Santiago de Cali y Monterrey, que consiste en el fortalecimiento del autocontrol de las emociones, de la empatía, asertividad y la solución pacífica de los conflictos en las aulas”, queda plenamente aceptada y cabalmente justificada a partir del análisis de la implementación de las técnicas de recolección de datos, desarrolladas a lo largo de los capítulos en la presente tesis.

Considerando los datos obtenidos a través de la utilización de estas técnicas (cuantitativas y cualitativas), además, del análisis de estos hallazgos y atendiendo a las referencias bibliográficas consultadas, se afirma que:

En concordancia con las hipótesis de la investigación y contrastando los resultados con los obtenidos por Arellano (2012) y Choque Larrauri (2009) quienes señalan que, a partir de la intervención con un programa psicoeducativo se logra la optimización de habilidades sociales en estudiantes de secundaria en instituciones en Perú, se evidenció la efectividad de los programas al mejorar las habilidades de interacción social, además de incrementar la motivación y rendimiento académico en los estudiantes que fueron intervenidos.

Sin embargo, estos estudios, se diferencian con el Programa Latinpaz, por las características de la muestra que fue dirigida a estudiantes de secundaria, a diferencia del presente trabajo que está orientado a preadolescentes; además, estas investigaciones en Perú fueron de tipo correctivo y Latinpaz, es preventivo y comparativo porque toma muestras de escuelas en una ciudad en Colombia y la contrasta con otra en México.

En este mismo sentido y retomando la investigación realizada por Rubiales, Russo, Paneiva & González, en el 2018 en Argentina referente a la Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre los periodos 2011 y 2015, se evidencia que de los 17 programas implementados un gran porcentaje tenían como objetivo principal entrenar la inteligencia emocional, seguido por los entrenamientos mixtos y en menor medida los destinados a desarrollar habilidades sociales. Lo cual, justifica la necesidad de fomentar programas enfocados no solo al desarrollo de habilidades emocionales sino además habilidades sociales en etapa previa a la adolescencia.

Los resultados de Latinpaz en las muestras de Santiago de Cali y Monterrey, guardan relación con lo alcanzado por Chaux (2008) en la implementación del programa Aulas en Paz en instituciones de educación básica y media en Colombia dirigido a fortalecer la convivencia para generar una cultura de paz, a través de la intervención con estrategias pedagógicas y ciudadanas, a diferencia de Latinpaz que está dirigido al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en su conjunto previniendo situaciones como el suicidio, las adicciones, los actos delictivos y las acciones de acoso escolar.

De igual manera, existe similitud de Latinpaz con el programa Construye T (2014) implementado a través de la secretaría de Educación en México, con el fin de desarrollar habilidades socioemocionales en los adolescentes y así mejorar el ambiente escolar al interior de las escuelas, además de disminuir los índices de suicidio, preocupación nacional.

La diferencia de este estudio con Latinpaz, se puntualiza en la edad de los estudiantes de la muestra y además en el tipo de estudio, que para la presente investigación es preventivo y Construye T, es correctivo.

El Programa de Educación para la Paz, Latinpaz, está dirigido hacia los preadolescentes, debido a la importancia de esta etapa en 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 finalmente en adolescentes.

A partir de los resultados arrojados por las técnicas utilizadas tanto cualitativa como cuantitativa, se evidencia que existe un cambio significativo en los preadolescentes en ambos contestos, Santiago de Cali y Monterrey como producto de la intervención con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz.

Por todo lo anterior, se confirma el impacto generado a partir de la implementación con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz en los preadolescentes intervenidos en Santiago de Cali y Monterrey, aceptando la hipótesis planteada en la presente investigación.

En el siguiente apartado, se contrasta el desarrollo de cada uno de los cinco objetivos planteados en esta investigación.

#### 8.2 Constatación del desarrollo de los objetivos de la investigación.

Tal y como se ha descrito anteriormente, el objetivo general de la presente investigación era “determinar la influencia de la Educación para la Paz, en el déficit de las habilidades socioemocionales de los preadolescentes en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México”.

Seguidamente se trazaron cinco objetivos específicos que han sido desarrollados a lo largo de la investigación, estos fueron:

OBJ1. Describir los programas de Educación para la Paz que se han implementado en Colombia y México.

OBJ2. Identificar las habilidades socioemocionales necesarias en la etapa de la preadolescencia.

OBJ3. Diseñar un Programa de Educación para la Paz, que impacte en el déficit de las habilidades socioemocionales en los preadolescentes en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México.

OBJ4. Implementar un Programa de Educación para la Paz que impacte en el déficit de las habilidades socioemocionales en los preadolescentes en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México.

OBJ5. 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.

Teniendo en cuenta el análisis de los enfoques de investigación utilizados y las conclusiones de las hipótesis se puede decir, sobre el objetivo uno, que, 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 refuerzen 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; esto último coincide con Mulsow (1997) quien 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) y del Programa de las Naciones Unidas. 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 para esta investigación 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 (8 a 10 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 están con la suficiente madurez para fortalecer su competencia emocional.

En concordancia con los expertos entrevistados, quienes enfatizan la importancia de la etapa preadolescente como una fase evolutiva del niño (8 a 10 años), donde se genera el desarrollo afectivo y social, son capaces de expresar con claridad sus sentimientos, reconocen 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.

En cuanto al objetivo dos, y 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.

En este sentido 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 competencias, 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 tiene 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 de la Familia, 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, acentúan que durante esta etapa es definitivo la adquisición de habilidades para la vida, son las herramientas que les permitirán a los futuros adolescentes actuar de manera competente y habilosas en todas las situaciones cotidianas. Lo anterior, invita a reflexionar sobre el papel transcendental 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, asertividad y 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.

Por otro lado, y en lo referente al objetivo tres, se diseñó el programa de Educación para la Paz, denominado Latinpaz, que surge por la necesidad de fortalecer las habilidades

socioemocionales de los preadolescentes, fomentando la construcción de una 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 es 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.

Y 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, brinda 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 fortalezcan sus habilidades socioemocionales, beneficiando 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.

Latinpaz, se diseña en tres unidades de aprendizaje; la primera, se denominó “Bailando con las emociones”, engloba un conjunto de actividades lúdicas enfocadas a la identificación, regulación y manifestación de las emociones primarias.

La segunda unidad de aprendizaje, se ha titulado “Carnaval de valores”, abarca un grupo de actividades lúdicas referente al fortalecimiento de algunos valores sociales como la empatía, respeto, tolerancia, justicia, con el interés de fortalecer en los preadolescentes la habilidad de asertividad a la hora de tomar decisiones.

Por último, una tercera unidad de aprendizaje, “el cofre mágico del conflicto”, que comprende actividades lúdicas como un cuento, enfocado a la identificación de conflictos, regulación y solución pacífica de los mismos.

En términos generales todas las actividades que contiene el programa de Educación para la Paz, Latinpaz, están enfocadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los preadolescentes. Con el interés de poder disminuir y prevenir las manifestaciones de conductas violentas al interior de las aulas, además de otras situaciones como el suicidio, los actos delictivos y las adiciones.

A partir de la intervención con el Programa de Educación para la Paz, Latinpaz en las escuelas relacionadas, se identificó que existe homogeneidad en ambas muestras (Cali y

Monterrey), tanto en la cantidad 272 estudiantes, edades entre los 8 a 10 años y el género 50% femenino y 50% masculino.

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 en contraste con Santiago de Cali.

Se observó similitud respecto al estrato socioeconómico de ambas muestras. 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 clima, 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 entre las dos muestras, 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 3º y 4º de primaria (preadolescentes) de ambos contextos. Sin embargo, se debe considerar que este programa afectó 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.

En razón del objetivo cinco, referente a evaluar el impacto de las variables de investigación a partir de la intervención del programa Latinpaz, en el siguiente apartado, se relacionan los aspectos más relevantes por cada variable.

### 8.3 Validación del impacto en las variables de estudio.

La intervención con el programa de Educación para la Paz, Latinpaz, no solo impactó las variables de la investigación, sino, además, se identificó un impacto significativo en la manifestación de las conductas violentas de los preadolescentes en las aulas en Santiago

de Cali y Monterrey, evidenciados desde la perspectiva cuantitativa en la medición con el cuestionario, donde se observó un impacto del 42% de los ítems que median las situaciones de violencia en las aulas, posterior a la intervención.

Este mismo fenómeno se notó en los ítems que median las acciones realizadas de violencia en las aulas, el cual fue impactado en un 50%, posterior a la implementación con el programa Latinpaz en Santiago de Cali y Monterrey.

En este mismo sentido, en la Variable uno, Autocontrol de emociones, se identificó coherencia entre los expertos, con la información recolectada a partir de los grupos focales, 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 “Bailando con las emociones”, actividades que hacen parte del programa de Educación para la Paz Latinpaz.

Los estudiantes de los grupos de 3º y 4º 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.

Seguidamente, 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.

Por tanto, y de acuerdo a la categoría de análisis de manifestación emocional, los estudiantes de Santiago de Cali y Monterrey, expresaron que situaciones les originan la emoción 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 referente 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, y 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 realizados 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 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 delante” 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), que destaca que una persona competente emocionalmente estará en la capacidad de tomar mejores decisiones y no caer ante situaciones que los 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, 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 3º y 4º 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 suprir 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.

Cabe señalar que es de gran relevancia ocuparse de forma transversal en la escuela a favor del 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 en 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.

De igual manera, 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.

A su vez, para la categoría de análisis referente a la comprensión del estado emocional del otro, se identificó este elemento en los resultados obtenidos por la observación participante, el cual 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.

Esto también, se identifica en el impacto significativo del ítem VC6: “respeto que mis compañeros piensen distinto a mí”, observado en el cuestionario posterior a la intervención con el programa de Latinpaz.

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, 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 afecta, 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 que también incluso 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 y 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 assertividad 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 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 assertiva con las personas de su entorno.

Estas habilidades socioemocionales no solo les permitirán a los estudiantes desarrollar empatía y ser assertivos 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.

Lo anterior 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 assertividad 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

referente 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 identificó 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”.

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 cumulo de emociones manifiestas durante los conflictos. Por ello, el trabajar las habilidades emocionales les permite aprender a controlar sus emociones, 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, otorgándole 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 ayudarle 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 cumplen las normas?

A estas 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 cumplen 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 estudiantes expresaron que 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 por ciento de los ítems que evaluaban 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, esta es la variable que demostró un mayor impacto 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 el proyecto Latinpaz, logró influenciar significativamente esta variable en los estudiantes del grupo experimental. De hecho, el grupo de control también mostró un impacto en sus respuestas. De alguna manera, los alumnos fueron impactados de forma indirecta a través de la comunicación entre los estudiantes que sí participaron. Por ello, se confirma que, en ambos contextos, todas las variables evidencian un impacto algunas en un porcentaje mayor que otras. Sin embargo, todas fueron influenciadas por la intervención del programa de Educación para la Paz, Latinpaz, ya que desde las técnicas cualitativas como en las cuantitativas, ambos procesos reflejaron resultados positivos para las tres variables planteadas en la investigación.

## Conclusiones y Recomendaciones.

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, por los acuerdos de paz que se han efectuado entre el Estado y el grupo insurgente (FARC), esto ha 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 en 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, lógicas en la educación formal, o diseñar programas educativos aislados que intenten 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 assertiva 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 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, provocando como consecuencia la formación de futuros adolescentes competentes emocionalmente, que tomaran 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 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, el programa de Educación para la Paz 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 la competencia emocional, social 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.

Este programa se implementó con 432 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 8 a 10 años, distribuidos en contextos de dos países diferentes (Colombia y México). Con el interés de fortalecer habilidades socioemocionales en los preadolescentes, se seleccionaron a los estudiantes en este rango de edad, debido a la relevancia de esta etapa, en la cual toman conciencia de la intensidad de sus emociones y la ambivalencia de las mismas, además de mostrar mayor capacidad de razonar y reflexionar sobre sus actos y sentimientos.

Los resultados, revelados por las técnicas cualitativas, confirman que existe un cambio significativo posterior a la intervención con el programa de Educación para la Paz 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 por ciento para la Variable 1: Autocontrol de las emociones; para la Variable 2: Empatía, asertividad, y la Variable 3: Solución de conflictos, del 83 por ciento 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 del programa de Educación para la Paz Latinpaz, se logró influenciar en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como el autocontrol 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.

No obstante, a pesar de corroborar la hipótesis antes mencionada, se realizan las siguientes recomendaciones:

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, 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 para 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 proyectos, 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.

## Anexos

Anexo 1. Programa de Educación para la Paz “Latinpaz”.

En la actualidad, el sistema educativo enfrenta una necesidad de transformar sus modelos pedagógicos y todo lo pertinente a sus estructuras curriculares, para dar respuesta a las necesidades del mundo actual.

En este orden de ideas, es necesario que las escuelas afronten con responsabilidad el reto educativo de la convivencia escolar. Que, para muchas familias y para la mayoría del profesorado, se ha convertido en una preocupación básica. (Torrego & Fernández, 2007)

Este interés por gestionar adecuadamente la convivencia al interior de las aulas, surge como consecuencia directa de la problemática referente a las manifestaciones de conductas violentas que hacen parte de la cotidianidad de las escuelas públicas.

Enseñar a los estudiantes a vivir juntos, a convivir en comunidad, no solo en la escuela, sino también con su entorno es otra de las necesidades en la actualidad. Así mismo, es la escuela donde se aprende a cooperar, a manifestar adecuadamente las emociones, los sentimientos y a solucionar los conflictos de forma assertiva.

La educación para la convivencia encierra temas de educación para la paz, habilidades socioemocionales como el autocontrol de las emociones, la empatía, assertividad y la solución pacífica de conflictos.

Es primordial ubicar la educación para la paz en el sentido de favorecer la armonía entre las personas, instituciones y comunidad escolar, además permite desarrollar la socialización del alumnado.

Es una realidad que en las escuelas se viven situaciones violentas, esto demanda una intervención pedagógica, orientada a mejorar la convivencia escolar, a favorecer la adquisición individual y colectiva de un conjunto de habilidades socioemocionales en los estudiantes y el grupo.

La adquisición de esas habilidades y competencias sociales benefician a los preadolescentes en aquellas conductas que le generen mayor seguridad y reconocimiento, toma de decisiones asertivas y resolución pacífica de los conflictos.

La solución de los conflictos implica un trabajo colaborativo de toda el colectivo educativo y la sociedad en general. Es necesario brindar a la comunidad estrategias para hacer frente de forma positiva a estas situaciones.

Las intervenciones con programas de Educación para la Paz, deben iniciarse con los preadolescentes, es importante enseñarles a negociar sus propios intereses con los de los demás, a colocarse en el punto de vista de los otros. Que sean capaz de “reconocer que los demás tienen derechos, a guiar su conducta por los principios de la tolerancia y de la flexibilidad, integrándose en diferentes grupos e interesándose por personas y sucesos fuera de su ambiente” (Álvarez, & Al., 2001).

Retomando lo anterior, en la medida que los estudiantes generen esta empatía por los demás, estarán en capacidad de respetar y valorar a sus semejantes, de aceptar sus diferencias y aportar a la armonía en el aula.

Se destaca que, a pesar de que la aplicación de un programa no causó los efectos que los investigadores pretendían, consideran necesario trabajar temas que contribuyan a evitar los problemas de convivencia y la falta de comunicación (García-Hierro & Cubo, 2007).

Es relevante el programa de Educación para la Paz, denominado Latinpaz, un programa diseñado para fortalecer las habilidades socioemocionales de los preadolescentes, de esta forma se contribuye a la construcción de una cultura de paz en las aulas.

#### Objetivos.

El general hace referencia a brindar a la comunidad educativa estrategias pedagógicas que fortalezcan las habilidades socioemocionales en los preadolescentes, propendiendo por la construcción de una cultura de paz al interior de las aulas de la básica primaria.

Como objetivos específicos se tienen los siguientes:

Aportar los recursos necesarios para que los preadolescentes sean capaces de afrontar la realidad que los rodea desde la perspectiva de la educación para la paz.

Brindar las herramientas que les permitan tener una mayor competencia emocional, logrando identificar, manejar y expresar de forma adecuada sus emociones, obteniendo el autocontrol asertivo de las mismas.

Promover valores sociales y habilidades como la empatía y asertividad, logrando aportar a la construcción de una cultura de paz en las aulas.

Transmitir elementos que fortalezcan la habilidad de solución de conflictos de forma pacífica, consiguiendo ser constructores de paz.

#### Alcances del Programa Latinpaz.

Al implementar el Programa de Educación para la Paz, Latinpaz, se espera que los preadolescentes fortalezcan sus habilidades socioemocionales, esto redundara en

promover conductas que le generen mayor seguridad y reconocimiento, toma de decisiones asertivas y solución de conflictos de forma pacífica.

A partir de la implementación del programa, los preadolescentes estarán en 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.

#### Metodología del Programa Latinpaz.

Para mejorar la convivencia al interior del aula, se está proporcionando un programa diseñado con el fin de brindar a los estudiantes herramientas socioemocionales que les permita controlar sus emociones, ser más empáticos, asertivos y solucionar sus conflictos de forma pacífica.

El programa está distribuido en tres unidades de aprendizaje, descritas a continuación:

Unidad de aprendizaje 1. Se denomina “Bailando con las emociones”, engloba un conjunto de actividades lúdicas enfocadas a la identificación, regulación y manifestación de las emociones básicas.

La segunda unidad de aprendizaje, se ha titulado “Carnaval de valores”, abarca un grupo de actividades lúdicas referente al fortalecimiento de algunos valores como la empatía, respeto, tolerancia, 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 comprende actividades lúdicas como un cuento, enfocado a la identificación del conflicto, regulación y solución asertiva de los mismos. Cada una de estas unidades, trae el detalle

de la metodología recomendada para cada una de las actividades, la cual, se encuentra explícita en el apartado de unidades de aprendizaje.

#### Técnicas.

En cada uno de estas unidades de aprendizaje, se usarán técnicas de solución pacífica de conflictos, dramatizaciones, dilemas morales, educación en valores, autoestima, 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).

Todas las anteriores técnicas, están enfocadas en estrategias lúdicas con el interés de hacer más dinámico el proceso de aprendizaje.

#### Intensidad Horaria.

Latinpaz, ha elaborado una sesión de trabajo semanal de 40 minutos por cada grupo, durante tres meses, para un total de quince horas de intervención por cada grupo.

Distribuidos en una unidad de aprendizaje por mes, descritos en el apartado de actividades de aprendizajes.

#### Recursos.

Para las diversas actividades de aprendizaje, se utilizarán recursos básicos que se encuentran al interior del aula, algunos de ellos son:

Lápices de colores, hojas blancas, bola de lana, canción baile de las emociones, pantalla de TV y audio. También se requiere el cuento de Nadie quiere jugar conmigo, libro de Gabriela Keselman.

En el apartado correspondiente a las unidades de aprendizaje, se describe a detalle los recursos que se requieren según las actividades planteadas.

#### Actividades de Aprendizaje.

Estas actividades están agrupadas en tres (3) unidades de aprendizajes; la primera se denomina Festival de Emociones, está enfocado en el fortalecimiento de las competencias emocionales de los estudiantes, en lo referente a la identificación, manejo y manifestación de forma asertiva de las emociones, estas son variables que influyen en la activación, dirección, intensidad y coordinación del comportamiento de los estudiantes encaminado a lograr la construcción de una cultura de paz en el aula.

La segunda unidad de aprendizaje se denomina Carnaval de Valores, está enfocado en el fortalecimiento de valores sociales y habilidades como la empatía y asertividad, elementos claves para el mejoramiento del clima escolar al interior del aula.

La tercera, se denomina el cofre mágico del conflicto, enfocado a la educación en y para el conflicto, con el interés de transformar en los estudiantes algunos conceptos, en lo concerniente a la perspectiva positiva, visto el conflicto como un motor de cambio, además de brindar herramientas para la solución pacífica de los conflictos al interior del aula.

A continuación, se describen cada una de estas unidades de aprendizaje.

#### Unidad de Aprendizaje No.1. Bailando con las Emociones.

En esta primera unidad de aprendizaje se trabaja el fortalecimiento de las competencias emocionales en los estudiantes, que hacen referencia a la tendencia personal a buscar metas con energía y persistencia. Las actividades que proporcionan un nivel de dificultad y desafío, estimulan una mayor motivación personal (Álvarez, & Al., 2001).

Entre las competencias emocionales a fortalecer, está la identificación de las emociones, con el interés de que los estudiantes logren conocer cada una de sus emociones con su nombre, también se fortalece el manejo emocional, se les brinda a los estudiantes herramientas que les permita conocer cómo gestionar lo que está sintiendo y posteriormente como manifestarlo de forma assertiva sin dañar a los demás.

Esta unidad de aprendizaje tiene cuatro actividades, las cuales tuvieron como contenidos: la autoconciencia, la motivación, el autocontrol, el respeto, la comunicación, el escucha y el diálogo.

Objetivos: Reconocer las propias emociones y reconocerlas en el otro.

Gestionar adecuadamente nuestras emociones.

Contenidos: Autoconciencia y empatía.

Duración: 50 minutos por cada ejercicio (4 ejercicios).

Aplicación: 4 Semanas (1 ejercicio por semana).

Descripción: Teniendo en cuenta que las emociones tienen un importante elemento corporal, se expresan con el cuerpo y con los gestos de la cara, se selecciona la canción "El Baile de las Emociones" debido a que es un buen recurso de música y movimiento para el trabajo con los estudiantes.

Metodología: Trabajo individual donde se han de manifestar la escucha activa, respeto al turno de palabra y consecución del consenso.

Observación para su aplicación: No hay respuestas "buenas" o "malas". Se trata de que cada uno de los estudiantes tomen conciencia de sus propias emociones y sean capaces de entender y hasta llegar a compartir con los demás cómo se sienten.

Justificación de su inclusión en el programa: Se considera que una actividad previa interesante, para favorecer el conocimiento más profundo en el grupo y promover una

cohesión grupal y respeto al punto de vista de los demás. Este respeto mutuo puede evitar la violencia entre los compañeros.

Recursos materiales: Lápices de colores, hojas, canción baile de las emociones, pantalla de TV y audio.

Actividad 1: La maestra explica al grupo los objetivos del ejercicio (5 min), les pide que escuchemos y observemos atentamente el video el “baile de las emociones” donde se podrán identificar las emociones básicas.

Letra El Baile de las emociones (Marina y los Emoticantos)

Este es el baile, de las emociones donde todo el mundo tiene que bailar.

Vamos muy arriba, esos corazones nuestros sentimientos quieren despertar

Baila la tristeza, bajó la cabeza.

Bailas a mi lado, ya se me ha pasado.

Baila la alegría, saltó todo el día.

Saltas tú con ella, tocó una estrella.

Este es el baile, de las emociones donde todo el mundo tiene que bailar.

Vamos muy arriba, esos corazones nuestros sentimientos quieren despertar.

Baila el enfado, cuerpo alborotado.

Tras haber bailado, ya se ha relajado.

Baila nuestro miedo, tiembla todo el cuerpo.

Y si nos unimos, miedo te vencimos.

Este es el baile, de las emociones donde todo el mundo tiene que bailar.  
Vamos muy arriba, esos corazones Nuestros sentimientos quieren despertar.  
Baila la sorpresa, mi postura apresa.  
Con la boca abierta, atención despierta.  
Baila el desagrado, corre espantado.

Tapó la boquita, y la naricita.  
Este es el baile, de las emociones, donde todo el mundo tiene que bailar.  
Vamos muy arriba, esos corazones, nuestros sentimientos quieren despertar.

Quieren despertar.

Quieren despertar.

Actividad 2: Posterior a la canción, se dialoga con los estudiantes sobre cada una de las emociones y cómo se manifiestan físicamente cada una en nuestro cuerpo, retomando algunos fragmentos de la canción.

“Baila la tristeza, bajó la cabeza”

“Baila la alegría, saltó todo el día”

“Baila el enfado, cuerpo alborotado”

“Baila nuestro miedo, tiembla todo el cuerpo”

“Baila la sorpresa, mi postura apresa”

“Baila el desagrado, corre espantado”

Posterior se escucha a los estudiantes sobre qué otras manifestaciones observamos en nuestro cuerpo, con cada una de estas emociones.

En el pizarrón se pone un cartel alusivo a cada emoción primaria (alegría, tristeza, enfado, asco, miedo y sorpresa) y luego se empieza a dialogar con los estudiantes sobre cada cartel y los nombres de cada emoción.

Actividad 3: Se retoma la canción el baile de las emociones, esta vez todos bailan y cantan la canción, posterior se dialoga sobre cómo resolver situaciones emocionales difíciles, tanto en uno mismo y cómo ayudar a resolverlas en otros. También se retoman algunos fragmentos de la canción donde se muestra cómo hacer para gestionar esa emoción de forma adecuada.

“Baila la tristeza, bajó la cabeza.

Bailas a mi lado, ya se me ha pasado.

Baila el enfado, cuerpo alborotado.

Tras haber bailado, ya se ha relajado.

Baila nuestro miedo, tiembla todo el cuerpo.

Y si nos unimos, miedo te vencimos.

Baila la sorpresa, mi postura apresa.

Con la boca abierta, atención despierta.

Baila el desagrado, corre espantado.

Tapó la boquita, y la naricita”.

Posterior la maestra dialoga con los estudiantes sobre que situaciones al interior del aula, les generan algunas de esas emociones. Los estudiantes deben seleccionar la emoción que más les guste y dibujarla en una hoja, además de escribir que situaciones al interior del aula les generan esas emociones.

Actividad 4: Se jugará al semáforo, se les pide a los estudiantes que saquen tres colores (verde, amarillo y rojo). Posterior se les cuenta que, los ataques de mal humor no se

desarrollan en dos segundos. No se pasa de la normalidad al total enfado, sino que éste sigue una progresión. Para poder detectar esta escalada del enfado, de la ira, dividiremos el enfado en tres partes:

- VERDE: con nada de enfado.
- AMARILLO: un poco enfadados y ROJO: muy agresivos.

Puede resultar útil ver los tres grados del enfado como si se tratases de un semáforo que indicara el nivel de agresividad: El verde le señala que la situación es más o menos normal y que no está enfadado/a. El amarillo le indica: ¡Cuidado, está empezando a enfadarse bastante! Y el rojo le dice: ¡Peligro, está muy enfadado, no siga!

Como técnica para el manejo de la ira, se tratará de frenar en la zona amarilla para evitar que llegue al rojo, por lo cual se les explica a los estudiantes algunos trucos que pueden ser útiles:

- Distanciarse físicamente de la situación que nos ha generado el enfado, la ira.
- Hacer alguna actividad que nos distraiga: ejercicio físico, caminar, colorear.
- Distanciarse psicológicamente de la situación que nos ha generado la ira: yéndonos a pasear y contando las personas que llevan barba, bigote, lentes, escuchando música, imaginándonos una situación agradable, relajada, unas vacaciones... Nunca dando vueltas a pensamientos negativos relacionados con la situación que nos ha generado la ira. No volver hasta estar calmados.
- Comunicar a los demás el motivo de nuestro enfado sin críticas ni amenazas al día siguiente, cuando la persona ya esté calmada.

Posterior se hace un ejercicio, con los colores, se le muestran imágenes a los estudiantes de personas que están enfadadas aumentando la intensidad del enfado y se les pide que levanten el color que consideremos que es según la etapa de enojo en la que se encuentre.

Unidad de Aprendizaje No.2. Carnaval de Valores.

En esta segunda unidad de aprendizaje se trabaja el fortalecimiento de valores sociales como la empatía y asertividad.

La empatía ayuda a mejorar las habilidades sociales y, más concretamente, el comportamiento prosocial (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006). Además, también está comprobado que altos niveles de empatía se asocian a una conducta más cooperativa (Rumble, 2004), que la empatía incrementa la conducta altruista (Etxeberria, 2001), que los niños y los adolescentes empáticos tienen mayor estabilidad emocional (Schultz, Izard & Bear, 2004) y, por último, la empatía funciona como un factor protector de la violencia (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004).

Por todo lo anterior se considera importante fortalecer las habilidades de la empatía y asertividad en los estudiantes, para que sean agentes constructores de paz.

Objetivos: Identificar cada uno de los valores que conllevan a la construcción de una cultura de paz en el aula.

Resaltar los valores de la empatía y asertividad.

Contenidos: Valores sociales.

Duración: 50 minutos por cada ejercicio (4 ejercicios).

Aplicación: 4 Semanas (1 ejercicio por semana).

**Descripción:** Se dialoga con los estudiantes sobre los valores y la importancia de practicar cada uno de ellos en nuestra vida diaria.

**Metodología:** Trabajo individual donde se han de manifestar la escucha activa, respeto al turno de palabra y consecución del consenso.

**Observación para su aplicación:** No hay respuestas “buenas” o “malas”. Se trata de que cada uno de los estudiantes interioricen los conocimientos y participen activamente durante las actividades.

**Justificación de su inclusión en el programa:** Se considera una actividad enriquecedora para los estudiantes, específicamente en el fortalecimiento de la práctica de valores y habilidades sociales como la empatía y asertividad.

**Recursos materiales:** Lápices de colores, hojas, bola de lana.

**Actividad 1:** La maestra explica al grupo los objetivos del ejercicio (5 min), les muestra en el pizarrón unas imágenes alusivas a valores sociales (empatía, respeto, tolerancia, justicia, amor, amistad, solidaridad) para que ellos describen que ven en cada imagen.

**Actividad 2:** Se retoma los carteles presentados en el anterior ejercicio, donde los estudiantes identificaron cada uno de los valores en las ilustraciones pegadas en el pizarrón.

Se les pide a los estudiantes que seleccionen algún valor con el que se identifiquen y se les entrega para que lo coloren y posteriormente socialicen por qué seleccionó ese valor y su significado.

**Actividad 3:** Se dialoga con los estudiantes sobre los valores que se trabajaron en los ejercicios anteriores, se les da la palabra para que describan cómo ponerlos en práctica al interior del aula, además se resalta la importancia de ponernos en el lugar del otro, pues

eso nos permite conocer cómo se está sintiendo nuestros amigos y de qué forma podemos ayudarlo a estar mejor.

Actividad 4: Se realiza una dinámica que consiste en que la maestra, comienza lanzando una bola de lana a alguien sin soltar la punta. Al tiempo que le lanza la bola de lana, dice algo positivo que le guste o valor de la persona a quien se lo lanza. Quien recibe agarra el hilo, diciendo también algo que valore o le guste de otro compañero, se lo lanza. Y así sucesivamente, siempre sin soltar el hilo, para que se vaya formando una telaraña.

#### Unidad de Aprendizaje No.3. El Cofre Mágico del Conflicto.

En esta unidad se fortalecen conceptos relevantes del conflicto y su transformación, además de brindar a los estudiantes herramientas para la solución asertiva de los conflictos.

Objetivos: Crear su propio concepto de conflicto.

Identificar los conflictos.

Solucionar los conflictos de forma pacífica.

Contenidos: Cuento Nadie quiere jugar conmigo (autora: Gabriela Keselman).

Duración: 50 minutos por cada ejercicio (4 ejercicios).

Aplicación: 4 Semanas (1 ejercicio por semana).

Descripción: A partir de este cuento, se trabajó la identificación y solución del conflicto.

Metodología: Trabajo individual donde se han de manifestar la escucha activa, respeto al turno de palabra y consecución del consenso.

Observación para su aplicación: No hay respuestas “buenas” o “malas”. Se trata de que cada uno de los estudiantes interioricen los conocimientos y participen activamente durante las actividades.

Justificación de su inclusión en el programa: Se considera una actividad enriquecedora para los estudiantes, específicamente para la solución de los conflictos.

Recursos materiales: Lápices de colores, hojas, cuento Nadie quiere jugar conmigo.

Actividad 1: Se les narra el cuento de “Nadie quiere jugar conmigo”

“Pocosmimos es un castor al que las cosas no le salen bien. Él estaba triste porque los demás no quieren jugar con él. Así que Pocosmimos decidió hacer una fiesta e invitó a los gatos de la región. Los gatos fueron a la fiesta, pero cuando llegaron a la orilla del río se quedaron horrorizados porque la fiesta estaba en la isla del medio del lago. Los gatos se marcharon a su casa.

Pocosmimos lloró y lloró porque nadie había ido a la fiesta. Cuando se le pasó, decidió hacer otra fiesta en su árbol favorito, e invitó a los patos. Pero cuando llegaron los patos se quedaron horrorizados porque no podían subir. Los patos no quisieron trepar y se fueron por donde habían venido.

Pocosmimos lloró y lloró de nuevo. Cuando se agotó su tristeza, decidió hacer otra fiesta en su cueva predilecta, e invitó a todos los osos del bosque. Los osos eran demasiado gordos para entrar y se tuvieron que marchar.

Pocosmimos volvió a llorar. Después ideó una fiesta escondida, cavó un agujero en el suelo y lanzó las invitaciones a los pájaros del cielo. Pero cuando llegaron al bosque no encontraron la fiesta y se fueron.

Pocosmimos ya no lloró, ya no tenía ideas, ya no sabía qué hacer. Así, arrastrándose llegó a un prado muy bonito, donde estaban todos los animales del bosque jugando. Cuando lo vieron agitaron sus brazos para jugar con él, Pocosmimos se puso contentísimo.

Pocosmimos al ver que todos querían jugar con él se cambió el nombre y decidió llamarse Muchosmimos.

Después de que los estudiantes escucharon el cuento, se dialoga con ellos sobre ¿cuáles son los personajes principales del cuento? ¿qué es lo que le pasa a pocosmimos?, ¿cómo se siente? y ¿Porque nadie quiere jugar con él?

Actividad 2: Se retoma el cuento de nadie quiere jugar conmigo, esta vez para dialogar con los estudiantes sobre ¿cuál es el conflicto principal de este cuento?, se les da la palabra para que todos los que quieran participen dando su punto de vista.

Actividad 3: Se continúa el ejercicio del cuento anterior, esta vez se les pide a los estudiantes que dibujen en una hoja de block los personajes del cuento y que escriban la posible solución al conflicto de pocosmimos.

Actividad 4: Se les narra un caso de un conflicto presentado en el aula “Juanito lleva al salón de clases un balón nuevo que le obsequiaron por su cumpleaños, durante el descanso decide sacarlo de su mochila y mostrárselo a sus amigos en el salón, sin embargo, en ese momento chava patea la pelota muy fuerte y termina rompiendo el vidrio del salón, dado al fuerte ruido ingresa la maestra para ver qué ha sucedido”.

Después de escuchar este relato, se dialoga con los estudiantes sobre, qué opinan de este caso, se les pide que identifiquen el conflicto y que aporten ideas para solucionarlo.

Los estudiantes deben participar activamente, socializando sus respuestas, aportando ideas referentes a ¿cuál es el conflicto identificado?, también se debe destacar la importancia de cumplir las normas al interior del aula, para prevenir que se presenten situaciones como la narrada en la historia. A partir de las anteriores actividades, es importante que los

estudiantes reflexionen sobre la importancia de identificar los conflictos, aceptarlos, transformarlos y aplicar estrategias de solución de forma asertiva y no violenta.

En términos generales todas las actividades diseñadas en el programa de Educación para la Paz, Latinpaz, están enfocadas en desarrollar habilidades socioemocionales en los preadolescentes. Logrando impactar en las manifestaciones de conductas violentas al interior de las aulas, además de otras situaciones como el suicidio, los actos delictivos y las adiciones. Este tipo de programas educativos, se presentan como una solución global a la necesidad que tienen la mayoría de las escuelas del sector oficial.

Este tipo de intervenciones en las aulas, mejora la convivencia escolar, favorece la adquisición de un conjunto de habilidades socioemocionales necesarias para los preadolescentes. Además, de la adquisición de habilidades y competencias sociales, beneficia a los jóvenes en favorecer conductas que le permitan tener más seguridad y reconocimiento, toma de decisiones asertivas y solución pacífica de sus conflictos.

Anexo 2. Instrumento guion de entrevista semiestructurada.

 <b>UANL</b> <small>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN</small>	 <b>FACDYC</b> <small>FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA</small>	<b>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN</b> <b>FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA</b> <b>SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO</b> <b>DOCTORADO EN MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b> <b>GUIÓN DE ENTREVISTAS A EXPERTOS</b>
<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>		
<b>CODIFICACION</b>	GE_EX_1	
<b>FECHA</b>		
<b>OBJETIVO</b>		Identificar la influencia de la Educación para la Paz en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, en los estudiantes de 3º y 4º de primaria
<b>PERFIL PROFESIONAL</b>		

<b>VARIABLES</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<b>Educación para la Paz.</b>	<p>¿Cómo se puede educar para la paz desde la escuela?</p> <p>¿Qué elementos considera pertinente fortalecer en las escuelas, para lograr que la Educación para la Paz sea eficaz en la disminución y prevención de conflictos?</p> <p>¿Considera que la implementación de un programa de Educación para la Paz en el aula, será efectivo para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes?</p>
<b>Autocontrol de las emociones.</b>	<p>¿Qué tan importante, considera el desarrollo de habilidades emocionales en el campo educativo?</p> <p>¿Cómo se puede prevenir desde la escuela, la carencia de competencias emocionales?</p> <p>¿Cómo lograr fortalecer en los estudiantes el autocontrol de sus emociones?</p>
<b>Empatía y asertividad.</b>	<p>¿Considera importante que, en las aulas se deba sensibilizar al estudiante para que reconozca, comprenda y aprecie los sentimientos de los demás?</p> <p>¿El enseñar a los estudiantes una comunicación clara y concisa, mejorará sus relaciones al interior del aula?</p>

Anexo 3. Instrumento guía de reflexión Grupo Focal Santiago de Cali y Monterrey.

 <b>UANL</b> UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN	 <b>FACDYC</b> FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA	 <b>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN</b> <b>FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA</b> <b>SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO</b> <b>DOCCTORADO EN MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE</b> <b>CONFLICTOS</b> <b>GUÍA DE REFLEXIÓN</b>
<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>		
<b>CODIFICACIÓN</b>		Santiago de Cali: GF_IE4_COL Monterrey: GF_IE1_MEX
<b>FECHA</b>		Santiago de Cali: 03 de diciembre de 2018 Monterrey: 07 de junio de 2018
<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA</b>		Santiago de Cali: Álvaro Echeverry Perea Monterrey: José de Jesús Martínez
<b>GRADO</b>		3º y 4º de primaria de ambas Instituciones.
<b>NO. DE ESTUDIANTES</b>		12 por cada Institución, total 24 estudiantes.
<b>UBICACIÓN GEOGRÁFICA</b>		Santiago de Cali en Colombia y Monterrey en México.
<b>1. OBJETIVO DEL GRUPO FOCAL:</b> Explorar los aprendizajes adquiridos de los estudiantes, posterior a la implementación del Programa de Educación para la Paz "Latinpaz", frente al Autocontrol de las Emociones, Empatía, Asertividad y Solución pacífica de los conflictos en el aula. <b>2. NOMBRE MODERADOR:</b> Lic. Rosaura Rojas Monedero <b>3. NOMBRE OBSERVADOR:</b> Lic. Carlos González Rodríguez		

**PARTICIPANTES:**

SANTIAGO DE CALI		
No.	Nombre	Curso
1	Jhonatan Stiven Lopez	3º5
2	Michel Sofía Villanues	3º5
3	Samuel Camayo	4º1
4	Karen Piedrahita	4º1
5	Daniela Mosquera	4º3
6	Leonardo Tafur	4º3
7	Jhon Erick Torres Suarez	4º4
8	Danna Muñoz	4º4
9	Angely Shary	4º5
10	Juan Camilo Zambrano	4º5
11	Samuel Diaz	4º6
12	Velky Gómez	4º6

MONTERREY		
No.	Nombre	Curso
1	Joel de Jesús Sánchez Torres	3ºA
2	Ana José Castañeda	3ºA
3	Valentina Luna Delgado	3ºA
4	Daniel Trejo Casanova	3ºB
5	Gabriela Esmeralda Garza	3ºB
6	Renata Alvarado	3ºB
7	Mia Ameli Tobías	4ºA
8	Omar Ordoñez Yáñez	4ºA
9	Marely García Ramírez	4ºA
10	Marcela Alejandra Narváez	4ºB
11	Ruth Sarai Orozco	4ºB
12	Santiago Ramos	4ºB

**2. GUÍA DE PREGUNTAS:**

**INICIO DE LA CONVERSACIÓN: ROMPER EL HIELO:**

¿Qué es lo que más les gusta a ustedes de la escuela?  
¿Qué hacen en las tardes al salir de la escuela

**AUTORREGULACIÓN DE LAS EMOCIONES, EMPATÍA Y ASERTIVIDAD:**

¿Qué son las emociones?  
¿Cómo manifestamos nuestras emociones?  
¿Qué situaciones les generan esas emociones en el salón?

**SOLUCIÓN PACÍFICA DE LOS CONFLICTOS:**

¿Quién era pocos mimos?  
¿Qué es el conflicto?  
¿Los conflictos tienen solución?  
¿Que aprendieron con todas estas actividades que realizamos durante estas semanas de trabajo?

Anexo 4. Instrumento Cuestionario # 1.

**CUESTIONARIO ESTUDIANTES DE PRIMARIA (3º Y 4º)**

Escuela: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Folio: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Eres: Niño  Niña

En la escuela estamos fortaleciendo la convivencia. A través de este cuestionario queremos informarnos sobre cómo van las cosas y en qué podemos mejorar; es muy importante que contestes con sinceridad, no te preocupes por tus respuestas, todas serán buenas y nadie se enterará de lo que escribas. Para contestar las siguientes preguntas marca con una X en el cuadro que está al lado de la respuesta que recoge mejor tu opinión. Si tiene alguna duda levanta la mano y te responderemos. Muchas gracias

C.	PREGUNTAS	RESPUESTAS				
		Muy frecuentemente 5	Frecuentemente 4	Ocasionalmente 3	Raramente 2	Nunca 1
SP1	¿Has observado algún tipo de agresión o insultos entre tus compañeros de clase?					
SP2	¿Has presenciado que algún compañero o compañera tome algo que no le pertenezca?					
SV1	¿Algún compañero o compañera te ha insultado?					
SV2	¿Algún compañero o compañera te ha puesto apodos?					
SV3	¿Algún compañero o compañera te ha escondido o roto tus cosas?					
SV4	¿Has tomado algo que no te pertenezca?					
SV5	¿Algún compañero o compañera te ha pegado?					
SV6	¿Algún compañero o compañera te ha amenazado?					
SV7	¿Algún compañero o compañera te ha pedido algo a cambio después de ayudarte?					
AR1	¿Le has puesto apodos a algún compañero o compañera?					
AR2	¿Has insultado a algún compañero o compañera?					
AR3	¿Has amenazado a algún compañero o compañera?					
AR4	¿Si quiere conseguir algo de algún compañero o compañera les pide algo a cambio?					
AR5	¿Has roto las pertenencias de algún compañero o compañera?					
AR6	¿Le has pegado a algún compañero o compañera?					
IE1	¿Cuándo te sientes triste, sueles compartirlo con alguien?					
IE2	¿Cuando estás enfadado, reflexionas sobre lo que estás sintiendo?					
IE3	¿Tener amigos es importante para ti?					
IE4	¿Cuándo tiene miedo, procura pensar en cosas agradables?					
IE5	¿Cuando peleas con algún compañero o compañera, ¿dialogas con él sobre lo ocurrido?					
VC1	¿Aporté ideas para la construcción de normas al interior de tu salón?					
VC2	¿Comparte tus materiales con los compañeros que no los tiene?					
VC3	¿Aceptas las diferencias de los demás, comprendiendo que todos somos distintos?					
VC4	¿Escuchas con atención a tus compañeros y maestra?					
VC5	¿Cuándo algún compañero o compañera piensa distinto a ti, eso te molesta?					
EC1	¿Crees que el conflicto es algo negativo?					
EC2	Si tienes algún problema, ¿le cuentas a tu profesor?					
EC3	¿Cuando tienes un conflicto con otro estudiante ¿reflexionas en cómo se estará sintiendo?					
EC4	¿Cuando tienes un conflicto con algún compañero o compañera buscas a alguien que te pueda ayudar a resolverlo?					
EC5	¿Crees que el conflicto es algo positivo?					

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN



Elaboró: Doctoranda Rosaura Rojas Monedero

Anexo 5. Instrumento Cuestionario # 2.



CUESTIONARIO ESTUDIANTES DE PRIMARIA

Escuela: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Folio: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Eres: Niño



Marca con una X en el cuadro que está al lado de la respuesta que recoge mejor tu opinión. Si tienen alguna duda levanta la mano y te responderemos. Muchas gracias

Código	PREGUNTAS	RESPUESTAS				
		1 Siempre	2 Muy frecuente	3 Algunas veces	4 Poco frecuente	5 Nunca
SP1	He observado algún tipo de agresión o insultos entre mis compañeros de clase.					
SP2	He presenciado que algún estudiante tome algo que no le pertenece.					
SV1	Algún estudiante me ha insultado.					
SV2	Me ha puesto algún apodo alguien de mis compañeros.					
SV3	Algún estudiante me ha escondido o roto mis cosas.					
SV4	He tomado algo que no me pertenece.					
SV5	Algún estudiante me ha pegado.					
SV6	He sido amenazado por algún estudiante.					
SV7	Algún estudiante me ha pedido algo a cambio después de ayudarme.					
AR1	Pongo apodos a mis compañeros del colegio.					
AR2	Insulto a mis compañeros del colegio.					
AR3	He amenazado a algún estudiante del colegio.					
AR4	Cuando mis compañeros me piden un favor les pido algo a cambio.					
AR5	He roto las pertenencias de algún estudiante.					
AR6	Le he pegado a algún estudiante.					
IE1	Cuando me siento triste sueles compartirlo con alguien.					
IE2	Cuando me enfado reflexiono sobre lo que siento.					
IE3	Tener amigos es importante para mí.					
IE4	Cuando tengo miedo procuro pensar en cosas agradables.					
IE5	Cuando peleo con algún estudiante diálogo con él sobre lo ocurrido					
IE6	Cuando peleo con algún estudiante intentó solucionar el conflicto por iniciativa propia.					
VC1	He aportado ideas para la construcción de normas al interior de mi salón.					
VC2	Comparto mis materiales con los estudiantes que no los tienen.					
VC3	Cuando comparto mis materiales con los estudiantes que no los tienen buscó obtener algo a cambio.					
VC4	Acepto las diferencias de los demás.					
VC5	Escucho con atención a mis compañeros y maestra, aunque no esté de acuerdo con lo que dicen.					
VC6	Respeto que mis compañeros piensen distinto a mí.					
EC1	Considero que el conflicto es algo negativo.					
EC2	Cuando tengo un problema leuento a mi profesor.					
EC3	Cuando tengo un conflicto con otro estudiante reflexiono en cómo se estará sintiendo.					
EC4	Cuando tengo un conflicto con algún estudiante busco a alguien que me pueda ayudar a resolverlo.					
EC5	Considero que el conflicto es algo positivo.					
EC6	Considero que los conflictos tienen solución.					

 <b>UANL</b> UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN®	 <b>FACDYC</b> FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA	<b>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO DOCTORADO EN MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS DIARIO DE CAMPO</b>
<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>		
<b>CODIFICACIÓN</b>	<b>DC_IE4_12_COL_09</b>	
<b>FECHA</b>	<b>01 de octubre al 30 noviembre de 2018</b>	
<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA</b>	<b>Álvaro Echeverry Perea</b>	
<b>GRADO</b>	<b>3º5, 4º1, 4º3, 4º4, 4º5 y 4º6</b>	
<b>NO. DE ESTUDIANTES</b>	<b>207 estudiantes</b>	
<b>UBICACIÓN GEOGRÁFICA</b>	<b>Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia</b>	
<p><b>OBJETIVO DE LA SEMANA:</b></p> <p>Semana #1 a la #3: "Bailando con las emociones"            Identificar emociones primarias.            Reconocer emociones propias y ajenas.            Gestionar adecuadamente las emociones.</p> <p>Semana #4 a la #6: "Carnaval de valores"            Identificar los valores que conllevan a la construcción de una cultura de paz en el aula.            Destacar los valores de empatía y asertividad.            Practicar de forma vivencial los valores en el aula.</p> <p>Semana #7 a la #9: "Cofre del conflicto"            Construir el concepto propio de conflicto.            Identificar los conflictos.            Adquirir herramientas para la solución de conflictos.</p>		
<p><b>DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO:</b></p> <p>El primer tema que se trabaja con los estudiantes es "Bailando con las emociones". Se les puso la canción titulada el baile de las emociones, posterior se conversa con ellos, sobre las emociones primarias. Destacando la diferencia de manifestación de cada una y plasmando en el papel la emoción que más les llamó la atención. Los estudiantes se muestran dinámicos, interesados en la actividad, participan narrando la emoción que seleccionaron y lo que piensan sobre cada una de estas emociones.</p> <p>También se trabaja con ellos el "Carnaval de valores", se dialoga sobre los valores de empatía, justicia, amor, amistad entre otros. Ellos se muestran activos y participan en todas las actividades.</p> <p>En el desarrollo del "Cofre mágico del conflicto" se les lee el cuento Nadie quiere jugar conmigo y a partir de esta narración identifican el conflicto, los actores y se exploran las diversas formas de solucionar los conflictos de forma no violenta.</p> <p>En términos generales, los estudiantes evidencian una participación dado al dinamismo de las actividades de Latinpaz.</p>		

Anexo 7. Diario de Campo de Monterrey.

 <b>UANL</b> UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN	 <b>FACDYC</b> FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA	<b>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN</b> <b>FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA</b> <b>SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO</b> <b>DOCTORADO EN MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b> <b>DIARIO DE CAMPO</b>
<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>		
<b>CODIFICACIÓN</b>	<b>DC_IE1_IE2_IE3_MX</b>	
<b>FECHA</b>	<b>02 de abril al 31 mayo de 2018</b>	
<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA</b>	<b>IE1-IE2-IE3</b>	
<b>GRADO</b>	<b>IE1: 3A-3B-4A-4B</b> <b>IE2: 3A-4A</b> <b>IE3: 3A-3B-4A</b>	
<b>NO. DE ESTUDIANTES</b>	<b>IE1: 124</b> <b>IE2: 37</b> <b>IE3: 64</b> <b>TOTAL: 225 Estudiantes</b>	
<b>UBICACIÓN GEOGRÁFICA</b>	<b>Monterrey, Nuevo León, México</b>	
<b>OBJETIVO DE LA SEMANA:</b> Semana #1 a la #3: "Bailando con las emociones" Identificar emociones primarias. Reconocer emociones propias y ajenas. Gestionar adecuadamente las emociones.  Semana #4 a la #6: "Carnaval de valores" Identificar los valores que conllevan a la construcción de una cultura de paz en el aula. Destacar los valores de empatía y asertividad. Practicar de forma vivencial los valores en el aula.  Semana #7 a la #9: "Cofre del conflicto" Construir el concepto propio de conflicto. Identificar los conflictos. Adquirir herramientas para la solución de conflictos.		
<b>DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO:</b> El primer tema que se trabaja con los estudiantes es "Bailando con las emociones". Se les puso la canción titulada el baile de las emociones, posterior se conversa con ellos, sobre las emociones primarias. Destacando la diferencia de manifestación de cada una y plasmando en el papel la emoción que más les llamó la atención. Los estudiantes se muestran dinámicos, interesados en la actividad, participan narrando la emoción que seleccionaron y lo que piensan sobre cada una de estas emociones.  También se trabaja con ellos el "Carnaval de valores", se dialoga sobre los valores de empatía, justicia, amor, amistad entre otros. Ellos se muestran activos y participan en todas las actividades.  En el desarrollo del "Cofre mágico del conflicto" se les lee el cuento Nadie quiere jugar conmigo y a partir de esta narración identifican el conflicto, los actores y se exploran las diversas formas de solucionar los conflictos de forma no violenta.  En términos generales, los estudiantes evidencian una participación dado al dinamismo de las actividades de Latinpaz.		

Anexo 8. Resumen Autobiográfico.

**Rosaura Rojas Monedero**  
Candidata para el Grado de  
Doctora en Métodos Alternos de Solución de Conflictos

Tesis: La Educación para la Paz y su influencia en las habilidades socioemocionales de los preadolescentes en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México.

Campo de Estudio: Educación para la Paz.

Datos personales: Nació en Yotoco- Valle del Cauca, Colombia el 01 de abril de 1987.

Educación: Magister en Gestión pública de la Universidad Santiago de Cali (2013).

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad del Valle (2010).

Certificada internacionalmente en Educación para la Paz, por el international education for peace institute. (2018)

Experiencia Profesional: Vinculada a la Universidad Santiago de Cali, desde el año 2014. Fue directora del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales (2014 y 2016) y decana de la Facultad de Educación (2015).

Actualmente se desempeña como Docente investigadora, adscrita a la Facultad de Educación de la misma universidad (2019).

Coautora del Libro “Conflictos Escolares, Transformación y Mediación”, marzo de 2019. ISBN: 978-958-8913-42-1 y Autora del Libro “La Escuela un Escenario de Paz”, diciembre 2018. ISBN:978-958-8913-36-0.

Tiene una amplia trayectoria en el campo de la Educación, ha sido maestra por más de diez (10) años, tuvo el privilegio de enseñar en todos los niveles del sistema educativo, desde el preescolar hasta la educación superior.

Docente investigadora, específicamente en las líneas de Educación para la paz y violencia escolar.

## 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 violências. 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 Educacional, 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.

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, de 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.\_: 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/espanol/Art\\_16\\_289.pdf](http://www.investigacion_psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espanol/Art_16_289.pdf)

Avilés, J. M<sup>a</sup>. (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://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18402/1/T%C3%A9cnicas%20operantes%202011.pdf>

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. (2007). El desarrollo de competencias emocionales en todos los contextos: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades para la vida y bienestar.

Bisquerra Alzina, Rafael, & Pérez Escoda, Núria (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 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. (1<sup>a</sup> 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 (1<sup>a</sup> 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.csic.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/MARIA\\_CABRERA\\_1.pdf](http://www.csic.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 (págs. 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.

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., Ruiz, 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](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 JR, 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 Colombiana (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 Emergencias de la Infancia.

Colvin, G., t. tobin, k. beard, s. Hagan & J. Sprague (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?Ing=cas&arxiu=arxiucas\\_5.xml&id=5](http://www.observatori.org/paula/colabora/consulta_experiencia.php?Ing=cas&arxiu=arxiucas_5.xml&id=5).

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.

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.

Decreto 1965. (07 de octubre de 2013). Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

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, Mª Luisa, 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

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. Redalyc (005).

Duschatzky, Silvia y Cristina corea (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.rieoi.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 Gogoratuz.

Gámiz Parral, M. (2001). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos comentada. 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.

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 Terwogt, 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, José Ángel (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, Mª 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 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](http://www.ilte.ius.edu/pdf/teaching_with_style.pdf)

Girard, Kathryn y Koch (1997). “Resolución de Conflictos en las Escuelas”. 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. Barcelona, España.

Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Javier Vergara (Ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia.

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.

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 (3<sup>a</sup> ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.

Hernando, María Ángeles (1997). Estrategias para Educar en Valores. Editorial CCS, Alcalá Madrid.

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., 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.

Ley No 115. Congreso de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 8 de febrero de 1994. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf)

Ley N° 1620. Congreso de la República de Colombia, 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%202015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Ley 1098 de 2006. Corte Constitucional de Colombia, 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>

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 nº 8. Bilbao: Gernika Gogoratz

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](http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_03/0006_para_el_aula_03.pdf)

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.rieoei.org/deloslectores/1349Martinez.pdf](http://www.rieoei.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.

Morales Rodríguez, M., & Benítez 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). *Educar 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, Nº 146. Disponible en: [www.mec.es/cide/publicaciones/textos/col146/col146.htm](http://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.

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\\_issues&pid=0718-070519970001&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_issues&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. 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 hoys*. 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 beha-viour. *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 Nº22. 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>.

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, Elvira. (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](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, Jean- Pierre y Desmet, Huguette. (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 Gloria (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. Colombia.

Riso, Walter. (2002). Cuestión de dignidad. Aprenda a decir no y gane autoestima siendo assertivo. Bogotá: Norma.

Riso, W. (1988). Entrenamiento Asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención. Medellín: Rayuela.

Ribero-Marulanda, Sergio, Vargas Gutiérrez, Rochy 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 aterrorizada. 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.

Rojas, R. & Vera J. (2019). Conflictos escolares "Transformación y mediación" (Vol. 1) Santiago de Cali, Colombia: Poemía.

Rojas, R. (2018). La Escuela un escenario de paz (Vol. 1). (L. C., Ed.) Santiago de Cali, Colombia: Poemía.

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., Ropero, 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). *Educar 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).

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](http://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](http://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](http://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](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 Educacional. 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.

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