

Construyendo Paz en las Aulas desde la Inteligencia Emocional

Building Peace in the Classrooms from Emotional Intelligence

Rosaura Rojas Monedero^a

^a<https://orcid.org/0000-0003-1008-5338>
Universidad Santiago de Cali, Colombia

Recibido: 24-06-2020 | Aceptado: 31-10-2020

Resumen

Se reflexiona sobre la importancia de fomentar la Inteligencia Emocional en las aulas y su impacto al favorecer la construcción de paz. Hace parte de algunos resultados de la tesis doctoral, referida a la Educación para la Paz y su influencia en el déficit de habilidades socioemocionales de los preadolescentes, que surge como respuesta al fenómeno de la violencia escolar, situación que se vivencia a nivel mundial. En este sentido, se pretendió entrenar a un grupo de preadolescentes logrando evidenciar su contribución en la pacificación en tres escuelas de Monterrey a partir del fortalecimiento de la competencia emocional.

El propósito fue demostrar que, a través de la intervención con actividades enfocadas al desarrollo de la Inteligencia Emocional en preadolescentes, se logró fortalecer la convivencia escolar al interior de las aulas, favoreciendo la construcción de una cultura de paz.

El diseño utilizado en la investigación es de tipo mixto, combina la técnica cualitativa de la observación no participante, mediante el uso del instrumento de diario de campo y la encuesta desde el enfoque cuantitativo, además, de tener un grupo de control, al ser un estudio cuasi experimental se aplican en dos momentos este último instrumento, pre y post al desarrollo de las actividades. Instrumentos que son sistematizados a través del Software SPSS.

Los hallazgos demostraron que los estudiantes identifican, manejan y manifiestan asertivamente sus emociones, elementos que conllevan a la construcción de relaciones sociales más saludables al interior de las aulas.

Palabras clave: Educación, Inteligencia Emocional y Cultura de Paz.

Abstract

It reflects on the importance of promoting Emotional Intelligence in the classrooms and its impact on promoting peace building. It is part of some results of the doctoral thesis, referred to Education for Peace and its influence on the deficit of socio-emotional skills of preadolescents, which arises in response to the phenomenon of school violence, a situation that is experienced worldwide. In this sense, it was intended to train a group of pre-adolescents, demonstrating their contribution to pacification in three schools in Monterrey from the strengthening of emotional competence.

The purpose was to demonstrate that, through the intervention with activities focused on the development of Emotional Intelligence in preadolescents, it was possible to strengthen school coexistence within the classrooms, favoring the construction of a culture of peace.

The design used in the research is of a mixed type, it combines the qualitative technique of non-participant observation, through the use of the field diary instrument and the survey from the quantitative approach, in addition to having a control group, being a quasi-experimental study, this last instrument is applied in two moments, before and after the development of the activities. Instruments that are systematized through the SPSS Software.

The findings showed that students identify, manage and assertively express their emotions, elements that lead to the construction of healthier social relationships within the classroom.

Key words: *Education, Emotional Intelligence and Culture of Peace.*

1. Introducción

Dentro Considerando que, la violencia escolar es un fenómeno de interés mundial, países como México no son ajeno a la necesidad de diseñar e implementar programas educativos encaminados al fortalecimiento de la convivencia en las aulas, pues, el fenómeno de las conductas disruptivas, básicamente, es una manifestación de la 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.

Por lo anterior, México, ha procurado impactar el fenómeno de la violencia escolar. Para ello, el Gobierno Federal ha concedido autonomía a las administraciones estatales para que desarrollen 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 el 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.

En términos generales, toda escuela debe contar con un programa educativo encaminado al fortalecimiento de las habilidades para la convivencia pacífica en sociedad, pues como se evidenciará en el desarrollo de este texto, 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 mexicanas. 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 implementar la competencia emocional de manera específica en los currículos escolares.

Considerando que la preadolescencia es una etapa crucial entre la niñez y la adolescencia, 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.

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 emocionales, como el autocontrol emocional, la empatía y asertividad, además de brindar las herramientas necesarias para que los preadolescentes solucionen sus conflictos de forma asertiva en las aulas.

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.

Las 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.

Dada a la importancia de la inteligencia emocional, vista como una posible solución a estas conductas disruptivas, es necesario volverla a incluir en los currículos académicos en las instituciones educativas, específicamente desde la educación primaria. Etapa en la cual los niños inician su madurez emocional, vivencian cambios psicológicos y físicos que deben afrontar con las suficientes herramientas para afianzar su personalidad, fortalecer su carácter y autorregularse.

Es por ello, que la transformación de la escuela debe entenderse no como un objetivo en sí mismo sino como un medio para llegar a un cambio en la sociedad, logrando crear una sociedad más justa a partir de la escuela (Hernández, Castilla, 2017).

A partir de la innovación en las prácticas educativas y de acuerdo a las necesidades actuales, la escuela se convierte en el escenario ideal para lograr esa transformación en los educandos.

La investigación sobre las emociones favorece en la escuela, un cambio del énfasis de lo cognitivo a lo emocional (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003) para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida (Gordillo, 2015).

En este sentido, el fomento de la inteligencia emocional en los preadolescentes, permite el desarrollo de la autoconciencia, el conocimiento de cada emoción, la adquisición de herramientas para gestionar adecuadamente lo que se está sintiendo y la forma asertiva de manifestarlo ante su entorno.

El entrenamiento de las emociones, es un ejercicio indispensable que debe fomentarse en la escuela y fortalecerse en la familia. Por ello, debe alcanzarse una sinergia entre la escuela y las familias para trabajar en equipo la inteligencia emocional de los niños.

A partir de la experiencia realizada con 225 estudiantes de los grupos de tercero y cuarto de primaria de tres escuelas del sector oficial en Monterrey, se comprueba la incidencia de los resultados obtenidos a partir de la intervención con actividades lúdicas enfocadas al fortalecimiento de la competencia emocional. Evidenciando, que, los estudiantes lograron identificar sus emociones, desde los cambios físicos generados por cada emoción y la adquisición de estrategias para la manifestación y gestión adecuada de ellas.

2. Antecedentes

Existen varias investigaciones realizadas en la actualidad referente al fortalecimiento de la competencia emocional, algunas se han basado en indagar por un lado el análisis y contraste con otras variables, y la aplicación de estas en el ámbito educativo (Seiz, J., Vossb, T. y Kuntera, M., 2015), (Dolev, N., y Leshemb S., 2016), (Carter, D., 2016), (Yildizbas, F., 2017), y por otro lado otras se han basado en diseñar instrumentos con una mayor validez y fiabilidad. (Peterson, E. R., Farruggia, S. F., Hamilton, R. J. y Brown, G. T. L., 2013), (Torrente C., Nathanson, L., Rivers, S., Brackett, M. 2015), (Twyman, J., y Redding, S., 2015).

México al igual que otros países en América Latina, se han preocupado por el fenómeno de la violencia escolar, por ello promueven la convivencia en las escuelas públicas de educación primaria, al contar con material didáctico en donde se retoman temáticas para encaminar a los estudiantes a realizar actividades lúdicas enfocadas a reflexionar y fomentar el diálogo reforzando habilidades como la autoestima, el manejo de emociones, la convivencia, las reglas, la solución de conflictos y, por último, la familia. Este material tiene el objetivo de funcionar como extensión curricular que sirva de apoyo a la asignatura de Formación Cívica y Ética (Secretaría de Educación Pública, 2017).

No solo se han preocupado por fomentar la convivencia al interior de las aulas de la primaria, como se evidencia en el párrafo anterior, sino además también en desarrollar habilidades socioemocionales en los adolescentes, por ello surge 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. Trabaja de manera integral desde tres líneas de acción: la prevención, la formación y la protección. Lo anterior se refleja en “dimensiones a través de las cuales se desarrollan las actividades: 1) Conocimiento de sí mismo, 2) Vida saludable, 3) Escuela y familia, 4) Cultura de paz y no violencia, 5) Participación juvenil y 6) Proyecto de vida” (Salud, 2012, pág. 34).

El programa de Construye T, es un claro ejemplo del interés de la Secretaría de Educación Pública por fomentar actividades que fortalezcan las habilidades socioemocionales en los adolescentes, además de constituir una posible solución a los altos índices de suicidio presentes en México. Sin embargo, se considera necesario que este tipo de programas hagan parte de la malla curricular desde edades tempranas como la preadolescencia, de esta forma garantizar que los niños lleguen a la etapa de la adolescencia con las suficientes herramientas para poder afrontar los cambios físicos y psicológicos propios de esta edad.

Dentro del campo de la investigación educativa diversos estudios han destacado el papel de la educación emocional como elemento que beneficia la convivencia escolar. Por ello, Nolasco (2012) sostiene que las personas con menos empatía participan con mayor frecuencia en conductas violentas.

Por otra parte, Martorell, González, Rasal y Estellés (2009) realizaron un estudio, en el cual utilizaron además de la empatía otras variables relacionadas con la inteligencia emocional como el autocontrol, encontrando que es un elemento importante para favorecer

la convivencia escolar.

El anterior estudio comprobó que el fortalecer habilidades emocionales como la empatía generan un mejoramiento en la convivencia al interior de las aulas. En este mismo sentido, Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011) mencionan que la conducta prosocial, la empatía y la autoeficacia predicen positivamente la responsabilidad considerándolos necesarios para potenciar el desarrollo positivo de los estudiantes. Esto evidencia la importancia de fomentar en los jóvenes destrezas emocionales que les permita tener un mayor autonocimiento de sus propias emociones.

En este mismo sentido, Maldonado (2004) habla de cuatro ejes de prevención a partir de la convivencia escolar dada su estrecha relación con la violencia que se vive al interior de las escuelas. El primer eje está constituido por proyectos de reglamentos y consejos de convivencia, en donde se construyen normas que regulan las interacciones de quienes conforman a la institución; en el segundo eje están los proyectos de talleres creativos en donde se trabajan temáticas de interés para los alumnos; en el tercer eje aparecen los entrenamientos en procesos de negociación, mediación y resolución de conflictos; y en el cuarto eje aparecen los programas y proyectos orientados a relacionar la escuela con la comunidad en la que está inserta para aminorar las consecuencias del empobrecimiento y la marginación.

Por todo lo anterior, se evidencia que existe literatura científica referente a programas y teoría enfocada al mejoramiento de la convivencia en las escuelas; sin embargo, se carece de propuestas educativas en donde se propongan de manera concreta estrategias que puedan impactar las conductas violentas de los estudiantes. Por tal motivo, dentro del presente documento se abordarán dos estrategias propuestas para fomentar la construcción de paz al interior de las aulas, entre los estudiantes, ambas fueron implementadas en tres instituciones educativas en Monterrey y tienen como fundamento el entrenamiento en habilidades emocionales que hace parte de un programa de innovación educativa diseñado, implementado y evaluado por la autora del presente artículo.

3. Acercamiento teórico de la Inteligencia Emocional

La Educación Emocional se fundamenta en la teoría de la Inteligencia Emocional, esta que a su vez, precisa el concepto de emociones, que algunos autores asocian a las reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad, de carácter transitorio y acompañadas de cambios somáticos ostensibles, las cuales se presentan siempre como respuesta a una situación de emergencia o ante estímulos de carácter sorpresivo o de gran intensidad, estas se vinculan con las necesidades biológicas y bajo el control de las formaciones subcorticales (Bustamante, 1968, como se cita en Martínez, 2009), lo que hace que se presenten de diversas formas y cumplan funciones determinadas generando distintas consecuencias (Puente, 2007).

Por ello, las emociones son reacciones normales del cuerpo, que aparecen como consecuencia de la percepción de algún cambio en el ambiente y a pesar que no se originen

de forma voluntaria, una vez surjan si se puede tener control de ellas, solo que para este proceso se debe tener un entrenamiento especial.

Esto coincide con la teoría de que las emociones predisponen a los individuos a una respuesta organizada en calidad de valoración primaria (Bisquerra, 2001). Las emociones se clasifican además según la respuesta que brinda el sujeto como de alta o baja energía. Es importante destacar que es posible que se manifiesten distintas emociones a la vez (Santrock, 2002).

Es importante desde la escuela formar a los estudiantes para que aprendan a gestionar de forma asertiva sus emociones, entendiendo que cada una de ellas cumple una función en concreto, no solo sirve de guía para la predeterminación de las conductas, también facilita el autoconocimiento, además de preparar el organismo para la acción.

Todo lo anterior, es recogido por Goleman, en su teoría de Inteligencia Emocional: “La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. Siendo coherente con esta definición se puede identificar dos ideas principales: 1. La Capacidad para autorreflexión, que consiste en Identificar las propias emociones y regularlas de forma adecuada y 2. La habilidad para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo: Consiste en las habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación no verbal, entre otras (Goleman, 1995).

De acuerdo a esta teoría, la Inteligencia Emocional hace referencia a la gestión adecuada de las emociones, entendida como la capacidad no solo de identificar las emociones, sino además de manejarlas y manifestarlas de forma asertiva para la construcción de vínculos y relaciones saludables al interior de las escuelas.

En el aula se deben brindar las herramientas a los estudiantes para que desarrollen habilidades emocionales, tales como, identificar sus emociones y manifestarlas asertivamente, lo cual conlleva a un autocontrol emocional que los conducirá a fortalecer la inteligencia emocional. (Rojas M, 2020, p. 131).

En definitiva, el fortalecimiento de la competencia emocional es una prioridad para el trabajo pedagógico al interior de las aulas, pues, a partir de este fortalecimiento se desarrollan otras habilidades que también contribuyen a la construcción de cultura de paz en las escuelas.

Considerando que después de la familia, la escuela es el segundo escenario de convivencia más importante entre los preadolescentes, es ahí donde se deben fortalecer herramientas para autogestionar de manera positiva cualquier situación de conflicto, los cuales, al ser inherentes al ser humano, deben proporcionar áreas de crecimiento en diversos ámbitos (Cano, 2015).

En esta misma línea, estas herramientas deben estar cimentadas en una educación emocional tendiente a promover espacios de paz en las aulas y en la sociedad en general. Por ello, el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los centros educativos demanda un gran esfuerzo de toda la comunidad educativa, pues, por su naturaleza la educación emocional “es una actividad sistémica, aunque, el docente es quien tiene la delicada labor de instrumentarla dentro del salón de clase, por lo anterior a continuación se desarrollan diversas herramientas que pueden auxiliar al profesorado en ésta tarea” (Fragoso, 2018, p.

51).

Lo anterior, indica la necesidad de generar una sinergia en toda la comunidad educativa, para lograr desarrollar la inteligencia emocional en los educandos. Esto demanda, un trabajo colaborativo entre las familias y los maestros, quienes son los modelos a seguir del estudiantado.

Dentro de la educación emocional en las aulas, es indispensable desarrollar en el estudiantado la percepción y expresión emocional, definida como la destreza primaria de la Inteligencia Emocional, que hace referencia a la certeza con que las personas identifican las emociones y el contenido emocional en ellos mismos. El docente que cuenta con esa habilidad reconoce con exactitud lo que siente y lo que sienten sus estudiantes, además es capaz de expresar a través del lenguaje verbal y no verbal sus emociones ante el grupo (Mayer y Salovey, 1997; Caruso y Salovey, 2004).

El fomento de la educación emocional en las aulas es una necesidad actual, que traerá como consecuencia, que los estudiantes sean capaces de identificar, manejar y manifestar asertivamente sus emociones sin dañar a los demás. Por ello, es importante que los maestros fomenten ambientes emocionalmente seguros, espacios que permitan la autoexploración de ideas y sentimientos; así mismo, constituir relaciones de confianza entre el estudiantado, y promover la libertad de expresión. “Su creación necesita de cierta pericia por parte del facilitador pues deben de usarse dos herramientas: el manejo congruente del lenguaje no verbal y el establecimiento de reglas claras de actuación” (Fragoso, 2018, p. 52).

El generar un clima escolar emocionalmente seguro garantiza el sano desarrollo de los estudiantes, así como la prevención de conductas disruptivas al interior de las aulas.

En este sentido, desde la escuela se deben aportar herramientas para el desarrollo del coeficiente emocional (C.E.) de los niños, para que ellos puedan, enfrentar a una sociedad cada vez más competitiva y menos afectiva, con las consecuencias sociales de intolerancia, incomunicación, elementos que afectan las relaciones interpersonales y no aportan a la convivencia humana (Rojas, 2020, p.38).

En términos generales, para la construcción de cultura de paz, es indispensable el fortalecimiento de la competencia emocional y esto se logra a través de la estimulación y desarrollo de la Inteligencia Emocional en las aulas. Por ello, el rol del docente es indispensable al ser el orientador y gestor de estos procesos educativos.

4. Método

El propósito principal fue demostrar que, a través de la intervención con algunas actividades enfocadas al entrenamiento de la competencia emocional en preadolescentes de 3° y 4° de primaria en tres escuelas del sector oficial en Monterrey, se logró fortalecer la convivencia escolar, previniendo manifestación de conductas disruptivas en las aulas, a partir del autocontrol emocional, elemento que favoreció la construcción de una cultura de paz.

El diseño utilizado en la investigación es de tipo mixto, combina técnicas cualitativas

como la observación no participante, utilizando el instrumento cualitativo de diario de campo y desde un enfoque cuantitativo la encuesta. Se desarrolló en tres instituciones educativas del sector oficial ubicadas en el municipio de Monterrey.

La población estuvo conformada por 225 estudiantes en etapa preadolescentes entre los 8 a 10 años pertenecientes a los grupos de tercero y cuarto de primaria de tres escuelas del municipio de Monterrey.

Las variables de estudio, obedecen a la convivencia escolar, que para este caso es la variable dependiente y como variable independiente la inteligencia emocional.

5. Resultados

La observación se realizó con un total de 225 estudiantes de los grupos de 3° y 4° de primaria, distribuidos en tres instituciones educativas de carácter oficial en el municipio de Monterrey. Los alumnos manifestaron su consentimiento de participar en las actividades referentes al fortalecimiento de la inteligencia emocional.

Estas actividades tuvieron una duración de doce horas distribuidas en tres horas semanales durante un mes de intervención, espacio en el cual los estudiantes participaron de actividades lúdicas enfocadas a la identificación de las emociones, el manejo y las diversas estrategias para manifestarlas de forma asertiva.

El tamaño de la muestra fueron 272 estudiantes de los cursos de 3° y 4° de primaria, distribuidos en tres escuelas públicas en Monterrey que para el análisis estadístico se han codificados como IE1, IE2 y IE3, información sistematizada a través del Software SPSS, relacionada a continuación.

Tabla 1. 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 1. 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 2. 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 3. Distribución de los sujetos de investigación, Monterrey.

	Cursos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4°A	25	9,2	9,2	9,2
	4°B	27	9,9	9,9	19,1
	4°C	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.

A continuación, se describen los resultados de la observación realizada en cada escuela:

En la Institución Educativa No. 1. José de Jesús Martínez, se observó a 124 estudiantes distribuidos en dos grupos de tercero y dos grupos de cuarto de primaria, con los siguientes hallazgos.

En cuanto al desarrollo de las actividades denominadas bailando con las emociones, se logró identificar las emociones predominantes, de los cuatro grupos observados. Comprobando que el 70% de los estudiantes seleccionaron la emoción de la alegría como su favorita, seguidamente el 10% escogieron el enfado, también en un 10% la tristeza y el miedo en otro 10%.

Por lo anterior se evidencia que, la mayoría coincidió en escoger la emoción de alegría, con excepción del grupo de cuarto A, quienes prefirieron seleccionar la emoción del miedo. Al indagar sobre esta emoción, 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.

En este mismo sentido manifestaron que situaciones vivenciadas en el aula les generan algunas emociones, destacando situaciones como ser felicitados en público, celebración de sus cumpleaños, salir a recreo, son algunas acciones que les genera alegría, también destacaron situaciones como perder un examen, hablar en público, ser regañados por sus maestros, ser golpeados por sus compañeros, perder sus pertenencias son algunas acciones que les generan tristeza.

En cuanto a la emoción del enfado, manifestaron acciones como ser molestados o agredidos verbalmente por sus compañeros, el daño a sus pertenencias, tener muchas tareas, o quedarse sin recreo, algunas de las situaciones que originan esta emoción.

También, manifiestan algunas acciones que les generan miedo como el ver películas de terror, el jugar algunos retos como la ballena azul, no tener alimentos para comer, que haya un terremoto.

En cuanto a la emoción de vergüenza, manifiestan sentirla cuando se caen de la silla, cantar en público o cuando hay una fiesta bailable en la escuela. Así mismo manifiestan sentir sorpresa cuando les celebran los cumpleaños en el aula o cuando les regalan algún objeto.

En términos generales y a partir de las actividades didácticas realizadas en las aulas, se comprobó que los estudiantes lograron identificar las emociones primarias de alegría, enfado, tristeza, miedo vergüenza y sorpresa. Además, manifestaron a través de sus trabajos qué situaciones les originan estas emociones, y descubrieron las distintas maneras de manifestarlas sin lastimar a los demás.

En cuanto a la Institución Educativa No.2. Doctor Belisario Domínguez, se observó un total de 37 estudiantes, distribuidos en un grupo de tercero y un grupo de cuarto de primaria, con los siguientes resultados.

En cuanto a las emociones predominantes, los datos recopilados demuestran que, de los dos grupos observados en esta escuela, en uno predominó la emoción de la alegría y en el otro la emoción del miedo.

El grupo de 37 estudiantes expresó qué situaciones les generan algunas de estas emociones en el salón de clases, destacando acciones como el celebrar sus cumpleaños, ser felicitados en el salón, estar con sus amigos, les genera alegría, también relacionan otras acciones como ser golpeados, que les quiten su paleta, les genera enfado y sienten temor ante terremotos y películas como Chucky y Annabelle.

En cuanto a la emoción de la tristeza, manifiestan acciones como que se les coman las palomitas y se les caiga el helado.

Se observa un dato similar con los de las otras instituciones: el miedo por las películas de terror, en particular Chucky y Annabelle, personajes que ya han sido mencionados en los resultados de otras escuelas. Por todo lo anterior, se comprueba que, a partir de las actividades realizadas en las aulas, los estudiantes lograron identificar sus emociones y generaron una autoconciencia de las diversas manifestaciones físicas de cada emoción.

En la Institución Educativa No.3 Licenciado Raúl Rangel Frías. Se observó un total de 64 estudiantes, distribuidos en dos grupos de tercero y un grupos de cuarto de primaria, donde los estudiantes destacaron algunas situaciones que les genera emociones al interior de las aulas, como que les den regalos, que les celebren sus cumpleaños ganar los exámenes, son algunas de las acciones que les genera alegría, en cuanto a pelear con alguien ser lastimados físicamente les genera enfado y situaciones como ver películas de terror, o que les muestren videos de violencia son algunos de las situaciones que les genera temor.

Como dato relevante, la emoción predominante en las tres 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 en las escuelas de 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 las películas y juegos virtuales de terror que los estudiantes visualizan y a través de los que interactúan de manera lúdica respectivamente sin la supervisión de los adultos.

A partir de las actividades denominadas bailando con las emociones, se logró que los estudiantes identificarán cada una de las emociones primarias trabajadas durante las intervenciones, además se fomentaron algunas estrategias para la regulación y manifestación de cada emoción, para ello se utilizó la actividad del semáforo, con el propósito de identificar la intensidad de cada emoción y de esta forma saber cuándo se debe parar y retirar del espacio para evitar que la emoción siga aumentando hasta volverse incontrolable.

Otro aspecto a destacar, es el alcance que demostraron los estudiantes referentes a no solo la aceptación de sus propias emociones, sino la empatía manifestada hacia las emociones y sentimientos de sus compañeros mientras socializaban los trabajos elaborados como producto de las actividades realizadas en las aulas. Lo anterior, sirvió para mejorar la forma de interacción con sus pares, al ser asertivos en sus conductas.

Al sistematizar las encuestas a través del Software SPSS, se analiza 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.

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.

A continuación, se relacionan los resultados de la prueba estadística de Wilcoxon. Considerando la necesidad de medir las situaciones de violencia manifestadas en el aula y de contrastar si a partir de las actividades implementadas de inteligencia emocional en el aula, genero algún efecto en el grupo experimental se realiza esta medición.

Tabla 4. Prueba de Wilcoxon Monterrey, Situaciones de Violencia en el aula.

Grupo		Algún estudiante me ha insultado. (SV1)	Me ha puesto algún apodo algún 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 5. Prueba de Wilcoxon Monterrey, Variable IE.

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)	ACuando 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)	-2,800,052	-2,572,057	-,347,728	-2,671,008	-,614,539	-,216,829
Control	Z Sig. asintótica (bilateral)	-1,879,060	-,640,522	-,085,932	,000,1,000	-,607,544	-,134,894

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 IE1, IE2, IE4. Para los otros enunciados no se detectan diferencias significativas.

Para el contraste entre cada una de las fases Antes Monterrey 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 las actividades implementadas y no se debe al azar.

Tabla 6. Prueba U de Mann-Whitney Después SV1-SV7, 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
Sig. asintótica (bilateral)	,812	,000	,023	,001	,969	,323	,217

Fuente: Elaboración propia.

En la anterior tabla, se identifica que después de la intervención en Monterrey los ítems que demuestran diferencias significativas son SV2, SV3 y SV4.

Tabla 7. Prueba U de Mann-Whitney Después IE1-IE6 Cali y Monterrey.

Después de la intervención.	IE1. Cuando me siento triste suele 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 las actividades de fortalecimiento de la inteligencia emocional.

6. Conclusiones

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; por ello, es importante la adquisición de herramientas que le permita a los niños tener el control de sus emociones, para poder manifestarlas de forma adecuada y vivir pacíficamente en comunidad; además de tener las habilidades para afrontar de una manera asertiva las situaciones adversas que se les pueda presentar en su cotidianidad.

A través del fomento de la educación emocional en las aulas, se logra desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes, contribuyendo a la convivencia escolar y al fortalecimiento de las relaciones sociales entre el estudiantado.

El fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes, les permite tener autocontrol emocional, generar más empatía, respeto y tolerancia hacia las opiniones de sus compañeros, además de desarrollar un nivel de conciencia, aceptando las diferencias y los sentimientos propios y ajenos. Logrando tener mayor seguridad al expresar sus inconformidades o defender sus derechos, conduciendo a la construcción de relaciones sociales armoniosas que conllevaran a la construcción de una cultura de paz en las aulas.

El desarrollo de habilidades emocionales permite gestionar asertivamente las emociones y de esta forma entregar a la sociedad mexicana adolescentes capaces de afrontar los cambios físicos y psicológicos propios de esta edad. Además de ser unos jóvenes con mayor autoconciencia, más reflexivos y cuidadosos de sus actos.

Las escuelas de Monterrey deben fomentar programas educativos que fortalezcan habilidades emocionales en sus estudiantes, para prevenir situaciones de riesgo, como suicidios, adicciones, conductas violentas, actos delictivos y demás situaciones que se puedan presentar al no tener las suficientes herramientas que les permita tomar decisiones adecuadas en su vida.

Desde la escuela se deben promover programas enfocados al fortalecimiento de la inteligencia emocional no solo a los estudiantes, sino, además a toda la comunidad educativa. Por ello, es necesario capacitar a los maestros, para que transmitan el autocontrol emocional y sean modelos a seguir para sus estudiantes.

A través del análisis estadístico, se pudo comprobar que el implementar actividades que fortalezcan la competencia emocional en los estudiantes, generan cambios significativos en sus conductas conllevando a la construcción de una cultura de paz en las aulas.

El uso de dispositivos electrónicos sin la supervisión de los adultos, influye en la generación de la emoción de miedo en los preadolescentes. El visualizar películas de terror, además de jugar videojuegos sin la supervisión adecuada de un adulto, generan sentimientos de temor e inciden en el modelamiento de conductas violentas en las aulas.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2001). Educación emocional y bienestar. (1a Reimpresión). (2da. Ed.) Barcelona, España: Editorial CISS Praxis.
- Carter, D. (2016). A Nature-Based Social- Emotional Approach to Supporting.
- Cano Valverde, María del Rosario y Reyes Ruiz, María Teresa (2015). EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA VIVIR EN PAZ. ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. *Ra Ximhai*, 11 (1), 209-222. [Fecha de consulta 24 de junio de 2020]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46139401011>.
- Fernández-Abascal, E.G., Jiménez, P. y Martín, D. (2003). Emoción y Motivación. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fragoso, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias. *Praxis Educativa (Arg)*, 22(3), undefined-undefined. [fecha de Consulta 25 de octubre de 2019]. ISSN: 0328-9702. Recuperado: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153157080006>
- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós. Barcelona, España.
- Gordillo Gordillo M. (2015). Análisis de la competencia emocional de los futuros docentes extremeños. (Tesis doctoral). Recuperado: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2858/TDUEX_2015_Gordillo_Gordillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el proyecto internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518.

- Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Martínez, C. (2009). *Consideraciones sobre inteligencia emocional*. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Salovey, P y Sluyter (Eds.). (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.
- Peterson, E. R., Farruggia, S. F., Hamilton, R. J. y Brown, G. T. L. (2013). Socio-emotional key competencies; can they be measured and what do they relate to? *Teachers and Curriculum* 13, 33-45.
- Puente, A. (2007). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos Psicológicos*. España: Editorial Pirámide.
- Rojas Monedero, R. (2020). Humanidades y diálogos con la educación y la ética. “La Educación para la Paz como instrumento en la construcción de aulas emocionalmente saludables”. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 127-142). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Rojas Monedero, R. (2020). “La Educación para la Paz como estrategia en la prevención de conductas violentas en el aula, contexto Colombia y México”. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Ed. Científicas). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. (pp. 33-52). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- 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.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: McGraw- Hill.
- Seiz, J., Vossb, T. y Kuntera, M. (2015). When Knowing is Not Enough – the Relevance of Teachers’ Cognitive and Emotional Resources for Classroom Management. *Frontline Learning Research*.3(1), 55 - 77.
- SEP (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)*.
- Torrente C., Nathanson, L., Rivers, S., y Brackett, M. (2015). *SREE Conference Abstract Template*.
- Twyman, J. y Redding, S. (2015). *Personal Competencies/Personalized Learning Reflection on Instruction*. Council of Chief State School Officers, Washington, DC.
- Yildizbas, F. (2017). The Relationship between Teacher Candidates’ Emotional Intelligence Level, Leadership Styles and Their Academic Success. *Eurasian Journal of Educational Research* 67, 215- 231.
-

Rosaura Rojas Monedero. Doctora en Métodos Alternos de Solución de conflictos de la universidad Autónoma de Nuevo León, México; Magíster en Gestión Pública de la Universidad Santiago de Cali; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad del Valle. Docente de dedicación exclusiva de la Universidad Santiago de Cali; Directora del programa académico de la Licenciatura en Ciencias Sociales de esta misma Universidad; Pertenece al grupo de investigación en Ciencias Sociales, Humanas y Artes – GisoHa, categorizado en A, por Colciencias.

Coautora de los libros: *Dialogo entre las Humanidades, Tejiendo Paz en las Aulas 2020*. También, coautora del libro *Conflictos Escolares, Transformación y Mediación, 2019* y autora del Libro *La Escuela un Escenario de Paz, 2018*. Correo electrónico: rcantizani92@gmail.com