



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE Y LOS CONFLICTOS EN
EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

FATIMA PEÑAFLOR HINOJOSA
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

COMITÉ TUTORAL

TUTORA: DRA. MARÍA LUISA MENDIETA HERNÁNDEZ
COTUTOR: DR. ROBERTINO ALBARRÁN ACUÑA
LECTOR: DR. JORGE SERVÍN JIMÉNEZ

TOLUCA, MÉX.

ENERO, 2021

DEDICATORIA

“Educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto”

Aristóteles

En la búsqueda de respuestas y de saciar mi anhelo de aprender, me encontré con la firme convicción y anhelo de concluir el posgrado, culminado con este texto que dedico con gran cariño:

A mis padres, por brindarme siempre el apoyo necesario y justo, por educarme en el esfuerzo, compromiso, disciplina y responsabilidad. Por mostrarme que la familia, es el pilar en los momentos felices, pero también en los de mayor incertidumbre.

A mis hermanos, por siempre motivarme y creer en mí, por compartirme y dejarme compartir las experiencias y conocimientos propios de nuestra realidad, por tomar mi mano con fuerza para continuar soñando y cumpliendo metas.

A mis hijos, por darme esa fuerza indescriptible que desconocía en mi ser, para no caer en los momentos más oscuros y transformarlos en paz, certezas y alegrías.

A mi tutora, Dra. Maria Luisa Mendieta Hernández, quién no solo asumió este rol durante mi proceso formativo en el posgrado, sino que se convirtió en confidente y amiga que permitió tener una excelente estadia y experiencia en este trayecto formativo.

A mis alumnos, los de ayer, los de ahora y los de un probable mañana, quienes siempre me han motivado a estudiar, conocer, saber y vivenciar nuevas experiencias para desempeñarme como un mejor profesional docente.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la vida por permitir mi existencia, por permitirme ser y estar.

Agradezco al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, por abrir sus puertas para cursar tan anhelado posgrado, por brindarme las herramientas para poder cuestionar e indagar sobre las diversas realidades que existen en torno al ámbito educativo.

Agradezco el comité tutorial conformado por la Dra. Maria Luisa Mendieta Hernandez, el Dr. Robertino Albarrán Acuña y al Dr. Jorge Servín Jiménez, quienes me apoyaron y orientaron en la realización de esta tesis, sus conocimientos, experiencias y aportes, me permitieron tener una mirada crítica del trabajo realizado.

Agradezco a cada uno de los docentes de los seminarios cursados, así como aquellos que me orientaron y guiaron durante mi estancia en el instituto.

Agradezco a Sol y Lupita, compañeras que me permitieron construir a su lado lazos de amistad, que confiaron y apoyaron en diversas situaciones, que compartieron sus saberes y sus dudas, que me permitieron conocer otra mirada con sus conocimientos y experiencias educativas, personales y familiares.

GRACIAS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO 1. Planteamiento del objeto de estudio	13
Introducción.....	15
1.1. Situación problemática	15
1.2. Relevancia	18
1.3. Diseño investigativo	20
1.3.1. Desde lo epistémico.....	20
1.3.2. Enfoque metodológico	21
1.4. Estado del conocimiento	26
CAPÍTULO 2. Inteligencia y habilidades emocionales	33
Introducción.....	35
2.1. Desarrollo del constructo de inteligencia emocional.....	35
2.1.1. La inteligencia emocional.....	35
2.1.2. Las emociones	37
2.2. Dimensiones de la inteligencia emocional	42
2.2.1. Conciencia de uno mismo	42
2.2.2. Autorregulación.....	44
2.2.3. Motivación.....	47
2.2.4. Empatía.....	49
2.2.5. Habilidades sociales	50
2.2.6. Competencias sociales.....	52
2.3. Condiciones de la educación socioemocional en las políticas educativas mexicanas.....	55
2.3.1. Entorno de la educación emocional.....	55
2.3.2. Competencias socioemocionales en educación primaria.	57
2.3.3. Perspectivas de la educación socioemocional	60
2.3.4. Habilidades emocionales en los docentes.....	65
2.3.5. Rasgos deseables de inteligencia emocional en el docente	66
CAPÍTULO 3. Los conflictos en el aula	71
Introducción.....	73
3.1. Especificidades del conflicto	73
3.1.1. Concepto de conflicto.....	73
3.1.2. Tipos de conflicto	76
3.1.3. Etapas de un conflicto	78
3.1.4. Participantes en el conflicto.....	80
3.2. El conflicto en el aula y violencia escolar	81
3.2.1. Conflictos en el aula	82
3.2.2. El conflicto derivado en violencia.....	86
3.2.3. Convivencia escolar	89
3.3. Perspectivas culturales del conflicto.....	91
3.3.1. Cultura del conflicto	92

3.3.2. Hacia una cultura de paz	93
3.4. Gestión de conflictos y estrategias de solución	94
3.4.1. Gestión de conflictos.....	95
3.4.2. Estrategias de solución.....	97

CAPÍTULO 4. Un acercamiento a la inteligencia emocional con relación al conflicto en el aula 105

Introducción.....	107
4.1. La escuela.....	108
4.1.1. Condiciones culturales y socioeconómicas.....	109
4.1.2. Infraestructura de la escuela.....	111
4.1.3. Los docentes.....	112
4.2. Inteligencia emocional	113
4.2.1. Conciencia para el reconocimiento y valoración emocional	116
4.2.2. Regulación y expresión de las emociones	120
4.2.3. Iniciativa, compromiso y optimismo para la motivación emocional.....	127
4.2.4. Comprensión y conciencia de las emociones en la empatía	134
4.2.5. Habilidades sociales de comunicación, liderazgo y solución de conflictos.....	140
4.2.6. Educación socioemocional.....	148
4.3. Conflicto en la escuela	151
4.3.1. Toma de perspectiva en el conflicto	153
4.3.2. Gestión de conflictos.....	155
4.3.3. Estrategias de gestión del conflicto.....	157
4.3.4. Educación para el conflicto.....	163

DISCUSIÓN DE HALLAZGOS 165

CONCLUSIONES 171

FUENTES DE CONSULTA 177

Bibliográficas	179
Electrónicas.....	186

ANEXOS..... 189

INTRODUCCIÓN

Los constantes cambios y problemáticas sociales del mundo y del ser humano, demandan de la educación un apoyo que permita dar respuesta a estas situaciones de una manera humana, sensible y que promueva los valores de las personas que integran los diversos grupos sociales.

Actualmente en el ámbito educativo, las constantes reformas y cambios en los planes y programas han tenido como propósito fundamental apoyar un desarrollo completo e integral de los alumnos¹, tratando de favorecer aprendizajes, desarrollar habilidades y actitudes en los diversos ámbitos del ser humano, cognitivo, social, emocional, físico, psicomotor y artístico.

Debido a ello la última Reforma a la Educación Básica en México, se proyectó en el Modelo educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017a), donde se continúa buscando el desarrollo integral del niño, llamando la atención la inclusión de un área de desarrollo nueva Educación Socioemocional, la cual se inserta desde un enfoque humanista y para contrastar diversas problemáticas de índole social que se ha incrementado en la vida cotidiana de los mexicanos.

El desarrollo socio emocional surge desde la perspectiva de la neurociencia y la psicología educativa, debido a que se desconocía sobre los mecanismos que regían las emociones y su impacto en el desarrollo intrapersonal de los alumnos, así como las relaciones sociales que establecen con sus pares; por lo que el campo pedagógico comenzó a estudiar los mecanismos emocionales que los alumnos expresan y su impacto en su desarrollo académico, personal, cognitivo, social y afectivo en la escuela.

Asimismo, en el establecimiento de relaciones entre los alumnos, se reconoce la presencia constante e inevitable de situaciones conflictivas en el aula de clases, que afectan la dinámica de las actividades y pueden desencadenar en episodios de violencia. La preocupación debido a la falta de una convivencia armónica es una constante en los docentes, quienes se enfrentan a situaciones de tensión que tienen que resolver para evitar afectar la dinámica del trabajo escolar, para favorecer un clima de trabajo cordial y evitar incidentes violentos que puedan afectar la integridad o salud de sus alumnos.

¹ Se utiliza el término alumno, niño y compañero de manera indistinta para hacer referencia a ambos géneros con el fin de unificar el lenguaje del texto, reconociendo la participación de ambos para la obtención de la información.

Por lo anterior, se presenta el trabajo de investigación que integra los elementos de planteamiento del problema centrado en la intención de desarrollar los aspectos teóricos, metodológicos y empíricos de la gestión de conflictos que hacen los docentes en las aulas del nivel educativo de primaria mediante la inteligencia emocional, que deriva en la educación socioemocional que refiere la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017b) y denominada por otros autores como educación emocional.

Siendo el objetivo principal de este trabajo de investigación, el de comprender como la inteligencia emocional de los docentes de educación primaria se relaciona con la gestión de conflictos en el aula, a partir de la implementación de los contenidos de educación socioemocional que éstos realizan, de reconocer las características del perfil docente sobre las habilidades emocionales, así como los aspectos que circundan en el aula de clases respecto a los conflictos que se presentan de manera cotidiana y la gestión de ellos.

El primer capítulo expone el planteamiento del objeto de estudio que se derivó de una situación problemática hallada en el contexto particular de la escuela primaria Xinantécatl² del municipio de Xalatlaco, Estado de México. De manera breve se explica el sustento epistémico y metodológico que orientaron todo el trabajo de investigación, así como el estado de conocimiento que se revisó referente a las dos categorías centrales del trabajo: el conflicto y la inteligencia emocional.

El capítulo dos explica de manera amplia, los referentes teóricos de Johan Galtung para explicar la categoría de conflicto, contextualizándolo al aula y desde el papel de los docentes. La postura para referenciar y explicar dicha categoría como una situación propia de los grupos sociales y que puede conllevar a resultados o beneficios para las personas.

En el tercer capítulo se hace una recopilación teórica respecto al desarrollo del constructo de la inteligencia emocional, sus antecedentes y su presencia en el ámbito educativo mexicano, a partir de los aportes de Daniel Goleman como autor base para explicar la segunda categoría de investigación y las subcategorías que se identificaron en los acercamientos al objeto de estudio.

² El nombre de la escuela fue modificado a petición de los informantes para resguardar su identidad.

El cuarto capítulo, se muestran los hallazgos encontrados en el campo, realizando un análisis e interpretación de éstos con los aportes teóricos de base, con la finalidad de dar respuesta a las interrogantes que se plantearon al inicio del trabajo de investigación. Finalmente se realiza una discusión de los hallazgos de la información empírica recolectada en las aulas de los primeros dos grados de educación primaria en contraste con las teorías sobre la inteligencia emocional y la gestión de conflictos para después dar a conocer las conclusiones que se llegaron con la realización de este documento.

CAPITULO 1

PLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE ESTUDIO

Introducción

Este apartado del trabajo de investigación sustenta las razones que circundan al objeto de estudio, presentando en un primer momento las problemáticas que se pretenden estudiar y dar respuesta a través de los planteamientos y objetivos expuestos, para así conocer la relación entre la inteligencia emocional de los docentes y la gestión de conflictos que llevan a cabo en sus aulas.

A partir de ello, se muestra y explica el diseño investigativo para dirigir el proceso de investigación desde la teoría del conocimiento y su relación con lo que se pretende indagar, hasta los aportes de la etnometodología y la perspectiva cualitativa-interpretativa que orientan la forma para dirigir el presente trabajo. Finalmente, este capítulo termina con un recorrido sobre el estado del conocimiento respecto a las categorías de investigación: conflicto e inteligencia emocional.

1.1. Situación problemática

Los actuales programas de estudio de educación básica retoman elementos del enfoque humanista el cual centra la atención en el alumno y sus formas de pensar, de aprender, de actuar, de ser, de sentir; alejándose de la idea principal de una educación tradicional que solo se enfoca en la parte académica y memorística de él. Ante estas ideas, los planes y programas de Educación Básica que se implementan a partir del ciclo escolar 2018-2019, contemplan la integración de la educación socioemocional en su currículo, cuya base se identifica en la teoría de inteligencia emocional (Goleman, 1996).

La educación socioemocional persigue el desarrollo de diversas habilidades emocionales, que le permitan al alumno desenvolverse de una manera asertiva y ética en los diversos contextos en los cuales se desenvuelve, permitiendo ver y entender al alumno como un humano que no solo aprende, sino que siente, convive y se relaciona (SEP, 2011).

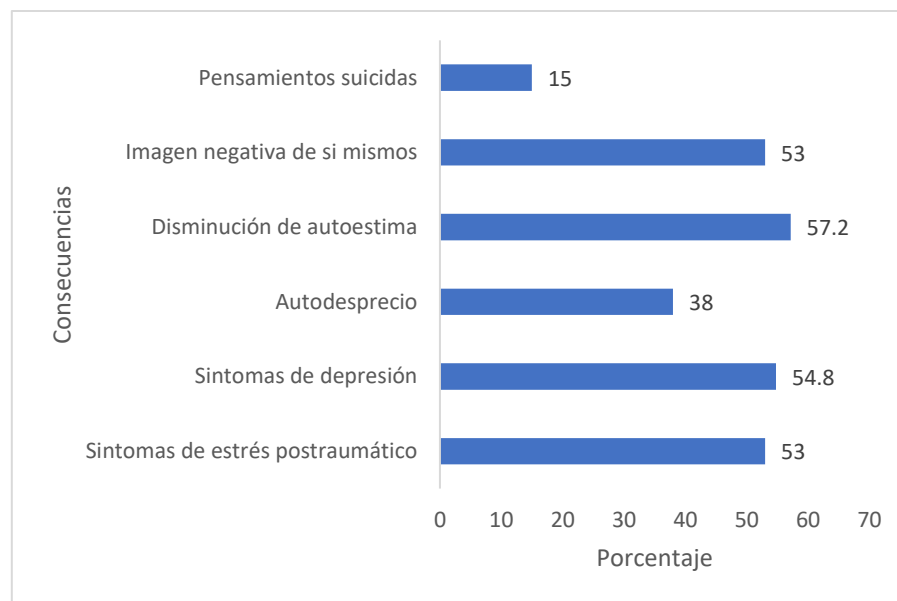
Esta concepción sobre la educación emocional resalta la importancia del aspecto intrapersonal del alumno, como éste incide en sus relaciones interpersonales y el impacto que tiene a su desarrollo

integral que se idealiza como uno de los fines educativos a conseguir, ante lo cual se reconoce al docente como el principal agente educativo que tiene en sus manos el poder y la responsabilidad de implementar los contenidos y favorecer las habilidades emocionales de sus alumnos. Por ello, se presenta como una situación necesaria, considerar la formación docente en el área emocional, tanto en la parte conceptual y didáctica que tendrían que apropiarse, así como en el desarrollo de diversas habilidades socioemocionales, que favorezcan su perfil personal y profesional.

Ante estos planteamientos surgen retos y objetivos que afrontan y siguen los docentes de educación primaria en su quehacer profesional cotidiano. Como la incertidumbre de reconocer los elementos, herramientas, experiencias y contenidos necesarios para el favorecer el desarrollo o fortalecimiento de habilidades emocionales en sus alumnos, así como considerar las prácticas educativas adecuadas para emplear ante esta área de desarrollo, más aún si se considera que los profesores carecen de algún tipo de formación inicial en su recorrer académico, que les apoye para implementar las situaciones didácticas que se orientan a fortalecer los aspectos interno y externo del alumno para propiciar su propio desarrollo y sus relaciones con los demás.

Además, se resalta como una de las preocupaciones generalizadas de los docentes, el enfrentarse a problemáticas o conflictos relacionados con las habilidades y competencias sociales, así como no tener los conocimientos y capacidades para dar respuesta o solución a ellos, por lo que es importante conocer y analizar las formas en las cuales la inteligencia emocional podría apoyar a la solución de estas situaciones de conflicto, debido a que éste se presenta como una situación cotidiana en las aulas escolares.

Se reconoce que al no existir la atención adecuada o oportuna a los conflictos en el aula conduce a consecuencias en los alumnos, se consideran ante ellos síntomas como estrés postraumático, síntomas de depresión, autodesprecio, disminución de autoestima, imagen negativa de sí mismos y pensamientos suicidas (Oñate y Piñuel, 2007), aspectos que se identifican en la Figura 1.

Figura 1. Consecuencias de los conflictos en el aula

Fuente: Elaboración a partir de Oñate y Piñuel (2007).

Los datos refieren que la consecuencia de mayor incidencia al soslayar los conflictos en el aula recae en la disminución de la autoestima y síntomas de depresión, que a su vez afectan las formas de desenvolvimiento de los alumnos en sus actividades escolares, en sus relaciones con pares y docentes, así como en el desempeño que muestran de manera cotidiana.

Debido a las problemáticas detectadas, en el presente trabajo de investigación, resulta conveniente y necesario plantear la siguiente pregunta de investigación que guiará el desarrollo de esta ¿Cómo la inteligencia emocional de los docentes de educación primaria se relaciona con la gestión de conflictos en el aula?

Asimismo, se exponen las preguntas complementarias que son: ¿Cuáles son las situaciones que enfrenta el docente con la aplicación de los contenidos y el desarrollo de la inteligencia emocional?; ¿Qué perfil del docente de educación básica se asume con relación a sus habilidades emocionales?; ¿Qué aspectos se presentan en las aulas que generan conflictos?; y ¿Cómo gestiona el docente los conflictos de sus estudiantes en el aula?

Cada cuestionamiento posibilita el desarrollo de la investigación aunado al objetivo general comprender como la inteligencia emocional de los docentes de educación primaria se relaciona con la gestión de conflictos en el aula.

Los objetivos específicos que se presentan contribuirán al desarrollo de la investigación: conocer las situaciones que enfrenta el docente con la aplicación de los contenidos y al desarrollo de la inteligencia emocional; caracterizar el perfil que el docente de educación básica asume en relación a sus habilidades emocionales, identificar los aspectos que se presentan en las aulas que generan conflictos e interpretar los aspectos que el docente emplea para la gestión de los conflictos de sus estudiantes en el aula.

Por lo enunciado, el supuesto de la investigación refiere que los docentes de educación primaria que se perfilan en relación con el desarrollo de la inteligencia emocional centrada en las habilidades emocionales hacen propicia la resolución de conflictos de los estudiantes al interior de las aulas a través de la gestión de éstos.

1.2. Relevancia

La educación socioemocional en los planes y programas vigentes, plantea objetivos específicos para esta área de desarrollo, por lo que para los docentes esto se traduce en tareas y compromisos ante diversas situaciones que se les presentan, una de ellas es a la falta de una formación inicial en esta área relacionada con el humanismo y la psicopedagogía, el conocimiento y reconocimiento de algunos conceptos, características propias de la inteligencia emocional, así como el nivel de inteligencia emocional que los docentes expresan tener, que carecen o no logran reconocer en su propia persona.

Debido a ello se plantea la necesidad de reconocer cuales son los retos que el docente enfrenta en la aplicación de esta área de desarrollo y las implicaciones que conllevan, para la conducción idónea y oportuna con sus alumnos. Asimismo, para reconocer si los docentes cuentan con la preparación profesional y personal para ser gestores en la resolución de conflictos a través del desarrollo de su inteligencia emocional.

La relevancia del análisis de esta temática también surge de la incorporación reciente de las habilidades socioemocionales en los currículos de la Educación en México, al ser nuestro país uno de los primeros en incluir la educación socioemocional como parte obligatoria del mapa curricular vigente, por lo que se observa la necesidad de estudiar a profundidad como ha sido el proceso de aparición e inserción de esta área de desarrollo para la solución de conflictos áulicos.

Asimismo, las teorías educativas e investigaciones en el ámbito pedagógico, han centrado su atención en las implicaciones de la inteligencia emocional hacia los alumnos, en aspectos como las habilidades que desarrollan con esta área de desarrollo, la relación con el aprovechamiento escolar y las formas para abordarla en el salón de clases, sin embargo es en menor número, las aportaciones sobre el papel del docente como agente primordial para promover y favorecer la inteligencia emocional de sus alumnos, las concepciones y aspectos que el docente reconoce dentro de su propia educación emocional y las formas en como ha ido desarrollando habilidades o competencias en éste ámbito educativo.

Dentro de la cotidianidad en las aulas educativas, se observan los conflictos entre alumnos como una situación común al establecerse relaciones sociales, lo cual si no es gestionado, comprendido o solucionado de una manera adecuada puede generar casos extremos de violencia. Por lo que esta situación, se proyecta como una preocupación en el ámbito educativo, debido a que se ve reflejado en otros contextos de la vida de los alumnos, como el hogar y la calle, presentándose cuadros extremos de violencia física y verbal entre niños y jóvenes, por lo que la escuela ha buscado los medios y formas de tratar de apoyar ante este problema social, con estrategias o programas que ayuden a disminuir esto.

Por tanto, la escuela es fundamental en el manejo de situaciones conflictivas y en la promoción de una convivencia escolar en el marco de valores, siendo el papel del docente importante como gestor, mediador, apoyo o guía en la solución de estos conflictos considerando sus habilidades emocionales y sociales.

Ejemplo de esto lo he observado en mi quehacer docente cuando durante un día de trabajo se presenta una situación problemática entre dos alumnos debido a que no logran ponerse de acuerdo para la asignación de tareas en el trabajo en equipo, se inicia un enfrentamiento verbal sobre el

rechazo a la tarea asignada y en ocasiones algunos alumnos hacen uso de agresiones verbales o físicas con sus compañeros mostrando así su inconformidad.

En este tipo de situaciones, se observa la falta del establecimiento de normas o pautas a seguir, y la práctica de valores como tolerancia y respeto, lo cual requiere del docente un papel mediador que sepa controlar la situación para dar la alternativa que la solucione y en la cual ambas partes involucradas en el conflicto puedan estar de acuerdo, aspecto que atañe a la inteligencia emocional o habilidades socioemocional señalada por la SEP (2017b). Además, se connota en el ámbito de las escuelas como educación emocional o educación socioemocional.

Cabe destacar que la inteligencia emocional se integra por cinco esferas que reúnen una variedad de habilidades y capacidades, entre ellas la de colaboración que contempla el desarrollo de habilidades para que el alumno se relacione de manera armónica y efectiva con los demás y así logre manejar los conflictos que surjan, ante lo cual la concordancia entre la inteligencia emocional y los conflictos resalta como posible e importante.

1.3. Proceder investigativo

1.3.1. Desde lo epistémico

En la construcción del conocimiento, el investigador se plantea diversos cuestionamientos que pretende resolver, en la búsqueda del conocimiento y comprensión su entorno. Una manera de dar respuesta a esas interrogantes y encontrar los caminos a seguir en la investigación a través de la epistemología.

La epistemología estudia la teoría del conocimiento (Blanche, 1973), lo cual permite tomar posturas sobre los problemas del conocimiento mismo a partir de presupuestos filosóficos y fundamentos teóricos que intentan explicar la realidad. En relación con las categorías de la investigación: inteligencia emocional y los conflictos, en cada una se distingue al individuo, como sujeto que experimenta emociones, que actúa y piensa ante determinadas situaciones de enojo, descontento o ira que superan la razón en momentos específicos.

Ante esta postura el sujeto y su aspecto intrapersonal, se ve influido por las circunstancias externas, debido a que las emociones son reacciones fisiológicas individuales que son producto de un constructo social. Esto quiere decir que el sujeto obtiene una imagen e interpretación del mundo y posteriormente lo interpreta o construye una realidad sobre él (Mosterín, 1978).

Debido a que el sujeto quien externaliza sus emociones es parte de una dinámica social, y se ve influido de ella, se encuentra en una constante búsqueda de una verdad que le permita explicar el origen de sus emociones o sentimientos, los cuales se hacen presentes en diversas situaciones de su vida cotidiana y que también afectan su desenvolvimiento.

Es importante conocer al sujeto y las vivencias que experimenta en su vida, para conocer el origen de sus emociones, las causas que las originan y la trascendencia en su vida, por ello la epistemología como ciencia que contribuye al conocimiento de las realidades escolares, que privilegia las vivencias, permite construir el conocer, el entendimiento y la explicación de la relación existente entre la inteligencia emocional y la gestión de conflictos en las aulas de la escuela de educación primaria.

1.3.2. Enfoque metodológico

En el área de ciencias sociales, y de manera específica en las ciencias de la educación, es importante identificar los caminos más pertinentes para realizar una investigación, que no pierdan de vista el fenómeno que se quiere estudiar, así como las características de éste.

Por lo regular en la investigación se parte de dos perspectivas metodológicas: la cuantitativo y la cualitativa. Respecto a esto Garduño (2002) aclara que en las Ciencias Sociales la visión cualitativa es la idónea para dar respuesta a las preguntas que se plantean, debido a que el contexto de la educación se compone sobre todo de un entramado de relaciones sociales que no se pueden cuantificar y que son subjetivas.

Por otro lado, resulta importante conocer el fenómeno de estudio, a través de los sujetos de investigación en el contexto en el cual se desenvuelven de manera cotidiana. Por lo que como

afirma Rodríguez, Gil y García (1999), respecto al papel de los investigadores cualitativos, pues sostienen que ellos se encargan de estudiar la realidad en el contexto natural, con sus dinámicas, situaciones o imprevistos que le componen, con el fin de dar sentido, interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que le dan los mismos sujetos. Desde esta óptica, con el estudio se pretende conocer e interpretar el sentido y significado que los docentes le dan a la gestión de conflictos y su relación con la inteligencia emocional.

Bisquerra (2000) afirma que la perspectiva cualitativa permite relatar hechos que son efectivos para estudiar la vida de las personas, sus comportamientos y las relaciones de interacción que establecen con otras personas, con ello se podrán recopilar datos respecto a los docentes y las interacciones que tienen con otros actores educativos, con el contexto y con las situaciones cotidianas a las cuales se enfrentan, por lo que puedo afirmar que la perspectiva cualitativa es el más pertinente para la realización de la investigación.

La perspectiva cualitativa interpretativa permite estudiar al sujeto en sus relaciones sociales, sus comportamientos, ideas, creencias y otras subjetividades, además tiene diversas directrices que permiten la explicación y comprensión del sujeto mismo. Ortiz (2015) señala que la interpretación se orienta a comprender las acciones de los sujetos en función de las prácticas cotidianas que realizan, a través de la descripción y comprensión de estas, recalando y aceptando que las realidades estudiadas pueden ser múltiples y dinámicas. Asimismo, esta perspectiva permite al investigador seguir un diseño de investigación flexible, obtener información en el escenario mismo donde suceden los hechos, interactuar con los sujetos de investigación y así experimentar la realidad como los sujetos de investigación la viven.

Derivada de la perspectiva cualitativa interpretativa, el enfoque etnometodológico es pertinente para el acercamiento empírico a la escuela primaria Xinantécatl, de manera que se identifiquen las habilidades socioemocionales de los docentes que hacen propicia la gestión de conflictos en el aula. La etnometodología se concibe como enfoque metodológico de la fenomenología y que Garfinkel (2006) señala con relación a las propiedades racionales de un contexto y de otras situaciones prácticas de la vida cotidiana, llamando a esto un razonamiento sociológico práctico. Esto quiere decir que se pretende clarificar las propiedades del habla y la conducta humana en su ámbito contextual, ya que estas características las hacen, además de organizadas, observables y ordenadas.

La etnometodología sienta sus orígenes en los años 60 y 70, en Norteamérica, donde un grupo de sociólogos Coulon, 1995; Hithcock y Hughes, 1989 (en Rodríguez, et al., 1999), compartían ideas respecto al proceder de la investigación en el área de las ciencias sociales, estudiando las formas en las cuales las personas interactuaban entre sí en diversas situaciones cotidianas. Años más tarde Garfinkel (2006) publica su obra Estudios de Etnometodología, que se considera que es la precursora de este enfoque de investigación.

La etnometodología permite estudiar cómo los sujetos dentro de su contexto habitual estructuran, realizan y entienden la interacción diaria, tratando de poner mayor atención en lo que parece obvio, en esas situaciones que pudieran ser triviales o habituales y que los individuos efectúan en conjunto. Según Garfinkel (2006) desde la etnometodología se busca entender cómo las tareas cotidianas que realizan los integrantes de un grupo social se convierten en verdaderos métodos que permiten analizar sus acciones, las condiciones prácticas de éstas, el conocimiento que se tiene respecto al sentido común y el razonamiento práctico. Entendiendo que cualquiera de las acciones de los miembros de un contexto, puede ser un motivo de estudio, a pesar de parecer poco significativo.

Este enfoque ayuda a explicar situaciones que son elegidas y son del interés, propias de un tiempo y espacio, permite comprender los hechos y darles un sentido a la educación socioemocional de los docentes y la manera que orientan los conflictos en las aulas de la escuela primaria.

En este sentido, Coulon (1995) aclara que una de las finalidades de la etnometodología es dar sentido a las prácticas cotidianas que se están investigando de manera empírica, para así posteriormente comunicar, tomar decisiones y razonar. Lo cual permite obtener información sobre las prácticas que los docentes de educación primaria tienen sobre la inteligencia emocional con relación a la educación socioemocional que se imparte en las escuelas primarias a partir del Modelo educativo para la educación básica (SEP, 2017a), con el fin de comprenderlas, interpretarlas y en algunos casos criticarlas.

Dado que este enfoque resalta la importancia de las situaciones o hechos que viven los sujetos, desde el relato y prácticas propias de ellos, y que a su vez posibilita dar respuesta a las inquietudes planteadas por el investigador, otorgando prioridad a la voz de los docentes, a lo que saben, perciben y conocen respecto a la inteligencia emocional como aspecto de la educación

socioemocional, así como las situaciones conflictivas en el aula a las cuales se enfrentan y donde se hacen presentes las emociones.

De igual manera la etnometodología permite rescatar elementos que surgen cuando se presentan conflictos en el aula, debido a que en su dimensión sociológica para analizar y comprender los fenómenos que suceden de manera colectiva o grupal desde la inteligencia emocional de los docentes, nos permitiría conocer significados y puntos de vista compartidos.

Cabe destacar que el enfoque etnometodológico no presenta una metodología rígida, como en los métodos cuantitativos, por lo que en su proceder para la recogida de datos se han seleccionado dos instrumentos de investigación, para la presente investigación: observación participante y entrevista a profundidad conceptualizadas por Taylor y Bogdan (1998).

Debido a la que la investigación cualitativa se orienta al estudio de la realidad o fenómeno educativo, en el espacio dónde sucede y con los sujetos que intervienen; también permite recoger aspectos no solo de carácter objetivo, sino también las subjetividades de los actores, por ello resulta trascendental que los instrumentos de recolección de datos permitan describir las rutinas, las situaciones problemáticas y los significados que las personas van construyendo ante el objeto de estudio. Por lo que la observación, se convierte en la principal herramienta que permite obtener información más precisa y real.

La observación va a ser entendida como un proceso sistemático con el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en el intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado... La observación, como otros procedimientos de recogida de datos, constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema (Rodríguez, et al., 1999, p.150).

De manera particular, la observación participante no aporta diferencias significativas, como en otras formas de observación, sin embargo, el rol activo que asume el investigador dentro de ella denota su carácter especial y propio. Como así lo explican Goetz y LeCompte (1988) en la investigación participante el investigador toma parte en las situaciones cotidianas, refleja sus interacciones y actividades a través de las interpretaciones que realiza.

Por lo que Rodríguez, et al., (1999), consideran a la observación participante como un método interactivo de recogida de información, que demanda del observador la participación en la vida social, así como compartir las principales actividades que las personas realizan en el contexto observado, sin duda una tarea ardua y continua, que ve reflejada el esfuerzo del observador en la calidad de la información que obtiene.

Es preciso señalar que el espacio donde se realiza la investigación es la escuela dónde la presente investigadora, desempeñaba su función como docente frente a grupo, teniendo una antigüedad de seis años en el contexto, por lo que se decidió elegir la observación participante, en lugar de otras formas de observación, debido a la familiaridad con el espacio escolar y con los actores que en ella se desenvuelven diariamente.

Como segunda herramienta para la obtención de datos, se hizo uso de la entrevista en el trabajo de campo, con el fin de obtener información de propia voz de los docentes respecto a las experiencias, sentidos y significados que le otorgan al fenómeno de estudio. Taylor y Bogdan (1998) referían que para la investigación cualitativa se utiliza el término de entrevista a profundidad, entendiendo a ésta como un encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, el cual tiene el propósito de comprender las perspectivas de los informantes, sobre sus vidas, experiencias, situaciones, problemas o hechos que se relacionan con el tema de estudio, a través de sus propias palabras.

Por otro lado, Rodríguez, et al., (1999), mencionan que en la entrevista a profundidad, el investigador desea obtener información, respecto a un determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación y que permiten focalizar el sentido de la entrevista, pero evitando sujetarse a una estructura formalizada. Por ello, el guion de entrevista permitirá, orientar el sentido de las entrevistas hacia las docentes, para así recuperar el mayor número de datos respecto a las categorías y subcategorías que se establecieron previamente para obtener información respecto a la gestión de conflictos que las docentes tienen en sus aulas y su relación o impacto desde la inteligencia emocional.

Cabe señalar que las entrevistas se programarán en fechas posteriores a las observaciones realizadas en los grupos de trabajo, para así lograr establecer vínculos de confianza con las docentes, a través de la presentación del propósito que se persigue con la investigación, así como

diálogos cortos respecto a situaciones cotidianas en el aula. Ya que como puntualiza Taylor y Bogdan (1998), la relación que se pueda establecer entre el entrevistador y entrevistado, puede determinar la calidad de la información que se obtiene.

Para el desarrollo de la investigación se codificó la información recolectada definiendo la entrevista con las tres primeras letras ENT, la observación o notas de campo OBS, seguidas de la letra D o S que significan docente o subdirector respectivamente, seguido con el número progresivo 1, 2, 3 o 4 según corresponda y la fecha de recolección en formato día, mes y dos dígitos del año, ejemplo (ENT D3 120919), que representa entrevista realizada al docente 3 en la fecha señalada.

La recolección de los datos empíricos se realizó de agosto a diciembre de 2019, se realizaron 16 observaciones y cinco entrevistas (ver Anexo 1 y Anexo 2), se acudió a los salones de clase de cuatro docentes de primero y segundo grado, debido a que accedieron a participar además de la disposición y habilidad de expresar argumentos, las actividades y procesos vividos que señala Garfinkel (2006) en el enfoque etnometodológico a fin de dar sentido a las prácticas cotidianas en palabras de Coulon (1995). Adicionalmente, el modelo educativo para la educación básica (SEP, 2017a) continuó vigente en el ciclo escolar 2019-2020 en los dos primeros grados del nivel educativo de primaria.

1.4. Estado del conocimiento

En los últimos años las investigaciones sobre la educación se han centrado en el aspecto humano de los alumnos, no solo en el desarrollo intelectual, reconociendo la importancia de las emociones de los niños y su impacto en su formación.

- Educación e inteligencia emocional

El problema sobre la educación emocional en educación primaria específicamente con relación al currículo y práctica de Abarca (2003), se aborda y orienta desde al análisis de los contenidos que integran la educación emocional en el currículum, así como en las actividades realizadas en las aulas. En este trabajo se contrasta la presencia de los elementos más relevantes de la educación

emocional, señalados en las teorías de la inteligencia emocional y del desarrollo emocional, en el diseño curricular y en la práctica educativa en el aula. Siendo su objetivo general: analizar estos contenidos desde el diseño curricular base y en la práctica educativa.

La inteligencia emocional, los rasgos de personalidad y la inteligencia psicométrica en los adolescentes referido por Mesa (2015) realiza un estudio de la autoeficacia emocional, presentando un modelo que considera que aunque las emociones son comunes a todos los seres humanos, los individuos difieren notablemente en el grado en que perciben, procesan y utilizan la información de estas emociones, según sus habilidades intrapersonales (por ejemplo, la gestión de las emociones propias) o interpersonales (la empatía de las emociones de los demás). Además de esto, se analizan los constructos de personalidad, rendimiento académico e inteligencia en una muestra de estudiantes de la República Dominicana.

En otra visión Valdivia (2006) considera la inteligencia emocional, en el sentido de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología, se comprueba la existencia de una relación entre las estrategias de aprendizaje usadas por el estudiante, su rendimiento académico. La inteligencia emocional propone una relación entre cognición y emoción como una alternativa para extender el conocimiento y comprensión del proceso diario de enseñanza-aprendizaje. Además, intenta responder al paradigma en la educación que enfatiza el desarrollo social y emocional del estudiante a la par del aprendizaje disciplinar.

Por otra parte, Porcayo (2013) describe la inteligencia emocional en niños y niñas de escuela primaria; aplicando un instrumento de inteligencia emocional que mide cinco factores: expresividad emocional, autocontrol, motivación, autoconocimiento y habilidades sociales. El instrumento se aplicó a 100 niños, la muestra estuvo conformada por 54 mujeres y 46 niños; cuyas edades oscilaron entre los 10 y 12 años. Asimismo, se encontraban cursando quinto y sexto grado de primaria. Los resultados obtenidos fueron que los niños estudiados presentan puntajes medios en todos los factores de la inteligencia emocional a excepción de las habilidades sociales pues es el puntaje más bajo.

En cuanto a la justificación para aplicar la educación emocional, Moraleda (2015) plantea la necesidad de ésta, y realiza un estudio empírico en educación emocional con alumnos. Cada uno

de estos aspectos están relacionados, la aportación más sobresaliente, es el diseño del programa de intervención que se basa en los hallazgos encontrados en los instrumentos que se aplicaron.

Por otro lado, De Leyva (2015) reporta sobre las competencias socioemocionales de los docentes de Educación Secundaria de la comunidad de Madrid en contextos de acción tutorial. Realiza un análisis documental de la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales, centrando la mirada en las funciones tutoriales de los profesores de educación secundaria y finalmente se exponen las competencias socioemocionales subyacentes.

Igualmente, Pérez y Peña (2011), al construir la ciencia la educación emocional, revisan el concepto y justificación de la educación emocional desde un punto de vista científico, indican las principales iniciativas de estrategias de educación emocional en España basadas en la investigación, y se presentan las diez recomendaciones internacionales para el diseño, la aplicación y la evaluación de algunos programas que se presentan para la educación emocional en el marco de la acción tutorial.

Por lo que se refiere la pedagogía para el desarrollo socioemocional a propósito de la gestión de aprendizaje, Almestro y Silva (2017) realiza una investigación que identifica el problema de falta de sistematización pedagógica contextualizada de las habilidades socioemocionales en la gestión de aprendizaje en la educación. Se utiliza como metodología cualitativa, la etnografía, que se apoyó en las técnicas de recolección de datos: entrevistas y observaciones participantes. Lo más destacable es la fundamentación pedagógica social que ubica al sujeto como el centro de la formación y a la sociedad como el escenario que lo permea.

Asimismo, Romero (2007) expone sobre educar las emociones, paradigmas científicos y propuestas pedagógicas, donde describe la importancia de la educación socioemocional en el discurso pedagógico. En un primer momento hace un resumen sobre las finalidades que se persiguen con los programas de educación emocional según el enfoque de necesidades y el enfoque positivo. Posteriormente da a conocer las teorías de mayor representación en educación emocional.

También Aguaded y Valencia (2017) analizan las estrategias que se utilizan para potenciar la inteligencia emocional en el contexto de la educación infantil y con la aplicación del modelo que propone Mayer y Salovey (1997), realizando la descripción de los resultados que se obtuvieron de

trabajar la inteligencia emocional con éste. Su propuesta de práctica educativa nace de diversas necesidades como favorecer la inteligencia emocional en las aulas, el poco trabajo de las emociones por parte del profesorado y otras más enfocadas a esta área de desarrollo. También proponen una serie de estrategias englobadas en actividades, que persiguen que el alumnado empiece a conocer y comprender sus propias emociones, que logren expresar sus sentimientos y los regulen.

Así pues, sobre las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación, Repetto y Peña (2010) presentan una breve síntesis del estado del conocimiento científico acerca de las competencias socioemocionales en el marco de la inteligencia emocional; también abordan su relación con el aprendizaje, el acoso escolar o *bullying* y la inserción/desarrollo laboral de los jóvenes. Finalmente presenta el Programa de Formación Socioemocional (FOSOE) desde su perspectiva y fundamentos teóricos en los cuales se sustenta.

En relación con la educación emocional y sus conceptos fundamentales Vivas (2003) realiza una revisión teórica donde rescata los conceptos fundamentales de la educación emocional, como su definición, justificación, sus referentes teóricos, principios y objetivos, así como la identificación de los contextos de aplicación de la educación emocional. Reconoce la importancia que tiene incorporar la formación emocional en la educación enfatizando en que es necesario un cambio de perspectiva acerca del papel del maestro, de la escuela y de las interacciones en el aula, lo cual demanda una formación del profesorado y de todos aquellos involucrados en el proceso educativo, sobre la educación emocional.

- Conflictos

Respecto a la gestión de los conflictos, Ortiz (2014) refiere que son situaciones surgidas entre iguales; cuando los conflictos se presentan en edades tempranas propone trabajar con la empatía como base para resolver los conflictos de una forma ajustada. Se centra en conseguir que los alumnos piensen e intenten entender las posturas de los demás para así a la hora de enfrentarse a un conflicto, dialogar y encontrar una solución que agrade a ambas partes.

De igual manera De Souza (2010) señala las competencias emocionales con relación a la resolución de conflictos interpersonales que suceden en el aula, recoge un marco de conceptualización de las emociones y también analiza la interrelación de las emociones y los conflictos interpersonales. Por

otra parte, ofrece un panorama de la intervención psicoeducativa, poniendo especial atención al profesor en la prevención e intervención de los conflictos interpersonales en el ámbito del aula.

Con respecto a la relación entre inteligencia emocional y estrategias de gestión de conflictos De León (2012) realiza un estudio de tipo descriptivo correlacional, teniendo como objetivo principal establecer si existe relación entre dos variables (inteligencia emocional y conflicto).

Sobre los conflictos en el aula de primaria y la resolución de ellos, Gómez (2014) menciona su preocupación por la convivencia en los centros educativos y el aumento de conflictos, ante lo cual presenta una propuesta de intervención que pretende dotar a los alumnos herramientas que mejoren la solución de conflictos y ayuden a conseguir un clima positivo para su desarrollo integral.

Ante la convivencia escolar y la resolución de conflictos, Andrés (2003) analiza los episodios de violencia en las instituciones educativas y los elementos que inciden en la generación de conflictos dentro del ámbito educativo, para así plantear estrategias de intervención a través del trabajo social.

Sacristán (2015), realiza un estudio teórico sobre los conflictos y su resolución a través de la mediación, como una estrategia de intervención para solucionarlos en las aulas educativas y así mejorar la convivencia entre alumnos, sus relaciones interpersonales y así ser capaces de prevenirlos.

En contraste, Arévalo (2013) reflexiona sobre la importancia de la educación en la construcción de una cultura de no violencia. El docente frente a situaciones de conflicto en el aula y las estrategias que se utilizan para solucionarlos. Este autor sostiene que los niños preescolares aprenden a resolver sus propios conflictos y teniendo como modelo al docente, de quien observa su comportamiento ante situaciones conflictivas, por eso evidencia la trascendencia del maestro en los primeros años de educación.

Por otro lado, respecto a la resolución de conflictos en secundaria, a través de la mediación, Resendíz (2017) señala que, en este nivel educativo, es en el cual se presentan más situaciones conflictivas que derivan en violencia, debido a que representa una etapa de transición, en la cual se producen cambios de actitud y comportamiento en los adolescentes. Por tanto, propone la mediación como la mejor alternativa para solucionar los conflictos de manera no violenta.

Adicionalmente, respecto a los conflictos en el aula y su resolución, Cardona (2008), identifica un aspecto interesante dentro de la gestión escolar, ya que reconoce la importancia de las competencias en los directivos escolares, para asumir un liderazgo eficaz y dar respuesta a estas situaciones conflictivas que se dan en sus instituciones, proponiendo la gestión de conflictos como un cambio en la manera de pensar, actuar y realizar la práctica educativa.

Las categorías teóricas identificadas de manera coincidente de los autores enunciados y que se consideran propicias para el desarrollo de la investigación son: el conflicto en el aula y la inteligencia emocional, a la vez contienen subcategorías en cada una.

CAPÍTULO 2
INTELIGENCIA Y HABILIDADES EMOCIONALES

Introducción

En este capítulo se presentan los referentes teóricos que se consideraron para la categoría de inteligencia emocional, partiendo de la teoría desarrollada por Daniel Goleman, así como la perspectiva que maneja Rafael Bisquerra para el contexto escolar y como una forma de educación. Se hace un análisis de las esferas que componen la inteligencia emocional y los aspectos que se consideran de ellas para obtener información en el contexto estudiado.

Posteriormente se muestra un recorrido respecto a la educación socioemocional en el ámbito educativo mexicano, desde su aparición en otras asignaturas y programas educativos, hasta su implementación en el mapa curricular obligatorio.

2.1. Desarrollo del constructo de inteligencia emocional

Los antecedentes de la inteligencia emocional devienen desde las aportaciones teóricas que reconocen la existencia de otros tipos de inteligencia, aparte de la cognitiva. Este tipo de inteligencia es valorada a partir de pruebas estandarizadas que miden el coeficiente intelectual, y que para algunos teóricos, investigadores, docentes, alumnos y sociedad en general es el tipo de inteligencia más importante y la cual determina el éxito o fracaso de los individuos.

2.1.1. La inteligencia emocional

Fue Garner (2013), quien dio a conocer que las personas poseen diversas inteligencias, diferentes a la intelectual o cognitiva, reconoció siete tipos de inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal, estas dos últimas por su contenido se relacionan con la inteligencia emocional, al observar la capacidad para relacionarse con lo demás y reconocerse como individuo.

De manera específica, la inteligencia emocional tiene origen en aportaciones teóricas de Salovey y Mayer (1990) quienes lograron estructurar el concepto de inteligencia emocional como un conjunto de habilidades cognitivas para utilizar y manejar las emociones de forma adaptativa, basándose en los estudios de Gardner acerca de las inteligencias intrapersonales e interpersonales, formando un modelo evaluativo que valoraba los atributos más estables de la propia conciencia de las emociones y la capacidad para dominarlas (Trujillo y Rivas, 2005).

Sin embargo, fue Goleman (1996), que con la publicación de su libro *Inteligencia Emocional*, quien difundió ese concepto a nivel mundial, planteando en primera instancia una discusión entre la cognición y emoción, exponiendo la idea de la necesidad de ver a una inteligencia humana que trascienda los aspectos cognitivos y que de igual manera integre a las emociones para comprender a los seres humanos.

Goleman (1996) cuestionó algunos conceptos del enfoque tradicional relacionados con los talentos personales, afirmando la superposición del cociente intelectual como indicador único para clasificar a las personas en inteligentes y no inteligentes y así vislumbrar el éxito en su proyecto de vida. Para este autor la inteligencia emocional es una capacidad potencial que determina el aprendizaje de habilidades prácticas basadas en cinco elementos: conciencia de uno mismo, motivación, autocontrol, empatía y relación con los demás.

Bajo estas posturas se reconoce que, en el desarrollo de la inteligencia emocional, las personas no pueden evitar las emociones, sobre todo aquellas consideradas como negativas, no se puede evitar aquello que siente o experimenta ante determinadas situaciones, pero sí es responsable de las acciones que toma a partir de esas emociones. Por lo que una parte fundamental en la inteligencia emocional ayuda a las personas a mantenerse en la disposición para elegir la actitud, acción y decisión que va a tomar frente a cada situación.

El fenómeno de la inteligencia emocional se ha traducido en una necesidad de comprender el impacto que puedan lograr en el ambiente educativo. Por tanto, se identifica la existencia de concordancia entre las dimensiones de la inteligencia emocional, la calidad de las relaciones interpersonales y el logro escolar en los alumnos, lo cual permitiría el desarrollo integral de los alumnos, el establecimiento de aulas educativas en un marco de convivencia escolar y la formación de alumnos con capacidad reflexiva, humanista, crítica y pertinente.

2.1.2. Las emociones

Las situaciones cotidianas a las que se enfrentan las personas están repletas de información afectiva y subjetiva, lograr la capacidad de procesar esa información es una característica que los individuos muestran en mayor o menor medida, la habilidad para reconocer, gestionar, controlar y expresar sentimientos de sí mismos y en torno a los demás, lo cual se determina como inteligencia emocional. En este sentido es necesario saber utilizar esta información para guiar el pensamiento y los actos, reconocer los estados emocionales propios y ajenos enfocados a la solución de problemas.

Las emociones se derivan de la percepción que las personas se forman ante una determinada situación o suceso y del significado que le atribuyen a esos sucesos, por lo que son diversas, dependen de la persona, el contexto y la situación misma. Además, la neurociencia explica que las emociones proporcionan dirección y sensibilidad para predisponer o imposibilitar las acciones y reacciones, ya que los pensamientos, sentimientos y acciones emprendidas no se pueden separar, condicionando, el resultado de la interacción social.

Además, cabe resaltar que las emociones indican estados de ánimo y sentimientos que se manifiestan como respuestas, señales o cambios ante determinadas situaciones, éstas expresan el mundo interior y la valoración que se hace del exterior. Permiten expresar el sentir respecto a uno mismo y en relación con los otros, en este sentido Marchesi (2007) “sirven de aviso sobre lo que nos va bien o nos va mal, sobre lo que nos gusta o nos disgusta” (p. 134). Por lo que, las emociones tienen influencia en la formación de la identidad del docente y sus formas de actuar en su trabajo cotidiano.

El reconocimiento de la inteligencia emocional, data del reconocimiento mismo de procesos intrapersonales, específicamente la presencia de emociones en las personas. La emoción como aspecto biológico es una respuesta fisiológica ante determinados estímulos, todo sujeto experimenta alegría, tristeza y enojo, pero pocas veces se detiene a reflexionar sobre qué son las emociones, cómo influyen en el pensamiento y en el comportamiento (Maturana, 1998).

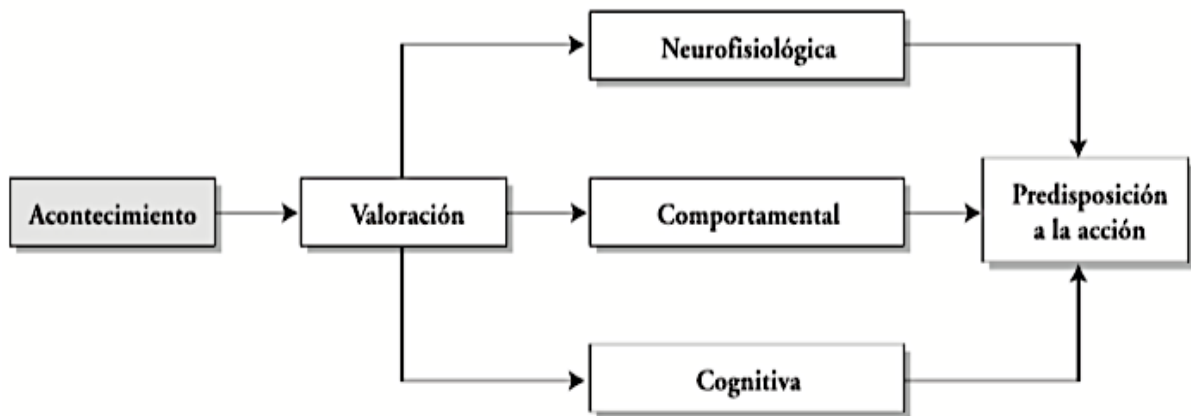
Goleman (1996) presenta la emoción como el impulso que moviliza a las personas a la acción, superando en muchas ocasiones a la razón, define la emoción como el conjunto de habilidades que permiten al ser humano tomar las riendas de sus impulsos emocionales propios, comprender las emociones de los demás y de este modo manejar las relaciones interpersonales.

Bisquerra (2000) define a la emoción como un estado complejo del organismo humano que se caracteriza por cambios que lo alteran o perturban y que antecede y afecta a la acción. Explica que las emociones se generan como respuestas experimentadas por las personas ante acontecimientos diversos y que estas respuestas difieren entre los individuos, es decir que la intensidad y duración de la emoción es propia de cada uno.

Para puntualizar el proceso del despliegue de las emociones, Bisquerra (2000) presenta una conceptualización sobre la emoción que rescata sus elementos más esenciales. Inicia con una situación o acontecimiento al cual el individuo se enfrenta, posteriormente un mecanismo de valoración activa una respuesta emocional, en la cual se identifican tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

El componente neurofisiológico se presenta como una respuesta inmediata del organismo como por ejemplo sudoración, taquicardia o enrojecimiento de algunas partes del cuerpo. Por otro lado, el componente comportamental se expresa en las formas en las cuales el individuo se comporta, como por ejemplo el lenguaje no verbal o las expresiones faciales del rostro.

Por último, el componente cognitivo se refiere a la experiencia que se tiene sobre la emoción, éste permite hacer conciencia sobre la emoción y se presenta en un orden subjetivo que requiere la interpretación personal y que se relaciona con los sentimientos. Finalmente se presenta una predisposición a la acción, es decir a actuar de manera determinada, dependiendo de la situación y las respuestas que presenten en cada uno de los componentes (Bisquerra, 2009), los elementos del proceso de las emociones se plasman en la Figura 2.

Figura 2. Proceso de las emociones

Fuente: Bisquerra, 2009, p. 20

Los aspectos que integran a la emoción son diversos, las formas de estímulos y respuestas dependen del acontecimiento que se presenta, el contexto, el individuo mismo y sus procesos subjetivos ante la situación, por lo que su tratamiento es complejo. Asimismo, esta complejidad se amplía ante la variedad de emociones que los individuos experimentan, emociones positivas, negativas o ambiguas que surgen ante situaciones de placer y displacer. (Lazarus en Bisquerra, 2009), respecto a esta clasificación de las emociones, son caracterizadas de manera particular como se menciona a continuación:

- Emociones negativas: Surgen cuando un individuo evalúa de manera desfavorable, algunas situaciones o acontecimientos a los cuales se enfrenta, en relación con sus propios objetivos, presentándose diversas formas de reacción como: amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos. Entre estas emociones se identifican la envidia, el asco, el enojo, el miedo, la ira, la ansiedad, la tristeza, la culpa, la vergüenza y los celos.
- Emociones positivas: Se presentan como parte de una evaluación favorable sobre una situación o acontecimiento, que es congruente con el logro de un determinado objetivo. Entre estas emociones se encuentran la alegría, el amor, el alivio, el orgullo, la felicidad y el afecto, entre otros.

- Emociones ambiguas: Estas las relaciona como *boderline*, también conocido como trastorno límite de la personalidad el cual se caracteriza por la dificultad en la regulación de las emociones, provoca cambios en el estado de ánimo, en la impulsividad, la inestabilidad, crea problemas de autoimagen y genera relaciones interpersonales inestables, ya que su estatus es equívoco puede manifestarse en un comportamiento destructivo, debido a la inexistencia de la tendencia hacia algo juicioso. Entre estas emociones se encuentran la sorpresa, la esperanza y las emociones estéticas, las cuales según Gea (2019) se experimentan ante las obras de arte o la belleza.

Es posible experimentar una emoción estética al leer una obra literaria, al asistir a una obra de teatro; al contemplar una pintura, una escultura, una obra arquitectónica; al escuchar una sinfonía, una canción o una ópera; en una representación de ballet clásico, un musical o bailando; al ver una película de cine. Ante cualquier obra de arte se experimentan emociones estéticas.

Bisquerra (2009) afirma que existen más de 500 palabras que describen o hacen referencia a las emociones, por lo cual explica que la manera más convincente para clasificarlas es a través de familias emocionales, es decir agrupar en conjuntos de la misma especificidad, cuya diferencia reside en la intensidad o en matices sutiles. Lazarus (en Bisquerra, 2009), propone una clasificación que denomina psicopedagógica, ya que menciona que ésta puede ser una propuesta para el desarrollo de la educación emocional en con fines pedagógicos.

Esta clasificación se presenta a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1. Clasificación psicopedagógica de las emociones

EMOCIONES NEGATIVAS	
Primarias	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
Sociales	
Vergüenza	Culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
EMOCIONES POSITIVAS	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión
Felicidad	Bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad
EMOCIONES AMBIGUAS	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. Se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Otras relacionadas, pero en el otro extremo de polaridad son la anticipación y la expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
EMOCIONES ESTÉTICAS	
Las emociones estéticas han sido poco estudiadas. Por la importancia que puedan tener en la educación, se presentan al estar frente a una obra de arte.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2009).

La categorización propuesta, refiere diversas emociones, que Bisquerra (2009) señala como una clasificación provisional, tentativa y abierta a la discusión, que sirve de referente y utilidad en la práctica educativa para tomar decisiones, particularmente en lo conducente a la inteligencia emocional.

Conocer y reconocer el significado y las características de las emociones, demuestra que su presencia es inevitable y constante en el ser humano, es parte de su naturaleza fisiológica, psicológica y cognitiva, permite explicar que su influencia en las acciones y decisiones que se toman es trascendental, así como en las relaciones que se establecen no solo con los demás, sino con el entorno que lo rodea.

2.2. Dimensiones de la inteligencia emocional

La teoría sobre la inteligencia emocional de Goleman (1996) identifica categorías que permiten entender y estudiar las emociones, así como las habilidades para desarrollar inteligencia emocional, estas dimensiones son derivadas de Mayer, Caruso y Salovey (1999) y de Gardner (2013), considerándolas como básicas y de las cuales se amplían a otras capacidades más específicas, las cuales son descritas a continuación.

2.2.1. Conciencia de uno mismo

Esta dimensión hace referencia a las habilidades y capacidades para poder conocerse y comprenderse a sí mismo, es lograr tomar conciencia de los estímulos, necesidades y pensamientos y que se relacionan con las emociones propias, así como los efectos que se relacionan con las formas de conducta y las relaciones o vínculos que se establecen con otros y con el entorno. También esta dimensión permite el reconocimiento propio de las fortalezas, áreas de oportunidad y potencialidades, es lograr adquirir la capacidad de valorar y agradecer, así como identificar las condiciones que ayudan a promover el bienestar propio.

- **Conciencia emocional:** Reconocer las propias emociones y sus efectos; el individuo tiene conocimiento de las emociones que está sintiendo, sabe conectar con sus sentimientos y los exterioriza de manera adecuada a través de palabras y acciones.
- **Valoración emocional:** Conocer las propias fortalezas y debilidades; los individuos que tienen esta habilidad son capaces de reconocer sus puntos débiles sin mayores frustraciones, buscan aprender a través de las experiencias tanto negativas como positivas; reconociendo y evaluando el impacto de sus emociones ante determinadas situaciones.
- **Confianza en uno mismo:** Seguridad en la valoración que se hace de sí mismo y sobre sus capacidades. Las personas dotadas de esta competencia tienen la capacidad de expresar su punto de vista en los momentos de adversidad, esto es así por qué son personas que confían en su propio potencial.

Por otro lado, Mayer, et al. (1999) reconocen que las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Pero cuando éstas hacen referencia a uno mismo a través de diversas formas de expresión como el lenguaje, el comportamiento, las obras de arte y música, se denomina percepción emocional. Esta subcategoría incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente, así como la capacidad de distinguir entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.

También autores mencionados conceptualizan la comprensión emocional como la capacidad para analizar y comprender las diversas emociones que se logran experimentar empleando el conocimiento. Esta capacidad incluye logros como etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones; las implicaciones de éstas, desde el sentimiento a su significado, la habilidad para comprender sentimientos más complejos y la habilidad para reconocer el paso entre una emoción a otra.

Así también Bisquerra (2009) identifica a la conciencia emocional como la capacidad para entender las emociones propias y de los demás, así como la habilidad para identificar el clima emocional en una situación determinada. Dentro de esta conciencia se hacen presentes aspectos como:

- **Dar nombre a las emociones:** Se refiere a la eficiencia en la utilización de un vocabulario emocional adecuado, haciendo uso de las expresiones propias ante determinadas situaciones.
- **Comprensión de las emociones de los demás:** Esta se enfoca a la percepción precisa de las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye una forma adecuada para servirse de las situaciones y expresiones como la comunicación verbal y no verbal, lo cual se inserta en un grado moderado de consenso cultural para dar significado emocional.
- **Tomar conciencia entre emoción, cognición y comportamiento:** Se refiere a la relación bidireccional de los estados emocionales con en el comportamiento; se reconoce que ambos pueden llegar a regularse por la cognición. La emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que los individuos piensan y se comportan en función del estado emocional.

El autoconocimiento de las emociones de los alumnos en el aula permite que sean conscientes de la situación emocional que viven, así lograrán identificar, nombrar y sus emociones y las de los demás, así como valorar los efectos que cada una de ellas producen en su persona, ya sea de manera explícita e implícitamente.

2.2.2. Autorregulación

Esta dimensión se enfoca a desarrollar la capacidad de regulación, de los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para así lograr expresar las emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, además permite llegar a comprender la huella que las expresiones emocionales y comportamientos impactan en otras personas y en uno mismo. La autorregulación modula los impulsos, ayuda a resistir la frustración, fortalece la perseverancia en el logro de objetivos a pesar de afrontar problemas o dificultades, retrasa la necesidad de las recompensas inmediatas, ayuda a afrontar pacíficamente algunos retos y situaciones de conflicto, maneja la intensidad y permanencia

de los estados emocionales, y permite experimentar de forma voluntaria emociones positivas o no aflictivas. En este sentido se describen las capacidades necesarias para asumir la autorregulación emocional.

- **Autocontrol:** Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos. Los individuos tienen la capacidad de controlar las emociones e impulsos conflictivos; saben gobernar de manera adecuada sus sentimientos, impulsos y emociones conflictivas. En momentos críticos y adversos permanecen emocionalmente equilibradas.
- **Confiabilidad:** Hace referencia a los criterios de sinceridad e integridad; el actuar se ve mediado por la sinceridad, la ética y la integridad, las acciones se guían por estos principios y por una conducta de honradez y la confianza de los demás.
- **Integridad:** Ésta permite asumir la responsabilidad personal ante el actuar en diversas circunstancias. En ésta se asumen la responsabilidad de los compromisos, promesas y el logro de los objetivos.
- **Adaptabilidad:** Esta capacidad permite la flexibilidad para afrontar los cambios, desafíos y nuevas situaciones.
- **Innovación:** Hace referencia a la comodidad y disposición ante nuevas ideas, propuestas o información. Es la búsqueda de ideas diferentes desde diversas perspectivas, así como la autenticidad para aportar soluciones y asumir retos diferentes y sus consecuencias.

La regulación reflexiva de las emociones como lo refieren Mayer, et al. (1999) permite promover el conocimiento entre lo emocional e intelectual. Consideran que los propios pensamientos generados de manera periódica fortalecen el crecimiento emocional, intelectual y personal, así como permitir la gestión emocional en las diversas situaciones de la vida. Esta subcategoría de autorregulación emocional incluye la habilidad para tomar distancia ante determinadas emociones, por ejemplo, la ira o tristeza, también la capacidad para minorar de manera gradual las emociones negativas y potenciar las positivas.

Por otro lado, Bisquerra (2009) explica que la regulación emocional es la capacidad para manejar y controlar las diversas emociones de una forma apropiada. Permite relacionar la emoción, cognición y el comportamiento; la conformación de una serie de estrategias para afrontar las situaciones; así como la capacidad para autogenerar emociones positivas, que permitan el actuar de manera asertiva. Entre las cuales se mencionan las capacidades siguientes:

- **Expresión emocional apropiada:** Es la capacidad que permite la expresión de las emociones de una forma apropiada, que se acompaña de la habilidad para comprender que existen ciertos estados emocionales internos que no necesariamente corresponden a la forma de expresión externa. Conforme se desarrolla esta capacidad se va adquiriendo madurez, ayuda a la comprensión del impacto que tendrá la propia expresión emocional, así como el comportamiento que puedan tener otras personas al relacionarse con ellas.
- **Regulación de emociones y sentimientos:** Esta capacidad ayuda a aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados para prevenir o evitar estados emocionales negativos como el enojo, ira, estrés, ansiedad, depresión, y que en ocasiones obstaculizan el logro de objetivos. Además, ante situaciones problemáticas o de conflicto permite reaccionar con emociones que pudieran dificultar el manejo o solución de éstas.
- **Afrontamiento:** Hace referencia a enfrentar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que se presentan, invita a poner en práctica estrategias de autorregulación para gestionar la forma en como se presentan los estados emocionales.
- **Autogeneración de emociones positivas:** Es la capacidad para autogenerar y experimentar voluntariamente y de forma consciente emociones positivas como la alegría, el amor, el humor y así tratar de disfrutar de la vida, buscando el propio bienestar emocional, así como una mejor calidad de vida.

En las aulas es necesario comprender los aspectos de autorregulación de las emociones para evitar confrontaciones agresivas.

2.2.3. Motivación

Esta dimensión explica la tendencia emocional que sirve de guía o facilitador para el logro de los nuestros objetivos, tiene un efecto directo sobre el rendimiento en diversas tareas que se realizan, se relaciona con la confianza que se tiene sobre las aptitudes, el entusiasmo y la perseverancia que una persona puede tener para realizar determinadas acciones o tareas, o que puede ser depositada en sí por otra persona para las mismas razones. Este estado interno y personal que se logra permite la obtención de mayores estímulos para concluir las actividades de manera asertiva. Dentro de la motivación se distinguen algunas habilidades específicas que se relacionan con ésta:

- **Motivación de logro:** Permite esforzarse para realizar de la mejor manera o mantener un determinado criterio de excelencia, es un estímulo que impulsa a realizar determinadas tareas encaminadas hacia la obtención de un resultado o para cumplir determinados objetivos. Las personas que desarrollan esta habilidad se exigen en la realización de las acciones que emprenden, evitan vacilar al afrontar desafíos y asumir riesgos.
- **Compromiso:** Favorece el logro de objetivos, quien desarrolla esta actitud tiene la disposición hacer lo necesario para lograr alcanzar sus metas, recurriendo a valores de convivencia para encontrar las alternativas más idóneas y tomar las mejores decisiones; además de mantener constantemente la búsqueda de oportunidades para cumplir determinados propósitos.
- **Iniciativa:** Favorece la disposición para emprender o iniciar las tareas o trabajos, así como aprovechar las oportunidades que se generan y pueden ayudar al logro de los objetivos, superando las expectativas de los demás.
- **Optimismo:** Hace referencia al mantenimiento de una actitud positiva y persistencia hacia la obtención o logro de los objetivos, a pesar de que se presenten obstáculos, contratiempos y situaciones adversas. Las personas que desarrollan o mantienen una actitud optimista actúan desde una expectativa hacia el éxito en la búsqueda de llegar a sus objetivos.

Respecto a habilidades similares en cuanto a esta dimensión, Bisquerra (2009) logra identificar la competencia de autonomía emocional que hace referencia al conjunto de características y elementos que se relacionan con la autogestión personal manifestando actitudes positivas y habilidades como la autoestima, responsabilidad, análisis crítico de las normas sociales, iniciativa para fomentar la indagación y exploración de medios y recursos, además de la autoeficacia emocional. Además, reconoce competencias específicas como las siguientes:

- Autoestima: Esta permite lograr reconocer y mantener una imagen positiva de sí mismo; la satisfacción sobre uno mismo y lograr proyectar una buena relación consigo mismo.
- Automotivación: Hace referencia a la capacidad de automotivarse e involucrarse emocionalmente en diversas actividades o tareas de la vida en torno a aspectos personales, sociales y profesionales. Se identifica que la motivación y emoción están estrechamente relacionadas en la búsqueda de dar sentido a la vida.
- Autoeficacia emocional: Se enfoca en la capacidad que permite tener una percepción de lograr ser capaz eficientemente en las relaciones sociales y personales. Las personas que desarrollan esta habilidad se conciben a sí mismos como capaces de sentirse de acuerdo con lo que ellos desean, generando las emociones que requieren. La autoeficacia emocional ayuda a aceptar las experiencias emocionales, regulando y modificando las emociones propias para hacerlas más efectivas ante determinadas situaciones o contextos.
- Responsabilidad: Esta capacidad permite responder a los actos propios, favoreciendo comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumiendo la importancia de ser responsables en la toma de decisiones, así como las actitudes positivas o negativas que se expresan, en virtud de la autonomía y la libertad, sabiendo que en general lo más viable es adoptar una actitud positiva.
- Actitud positiva: Es la capacidad adoptar una actitud positiva frente a lo que se vive de manera cotidiana, a pesar de enfrentarse a situaciones problemáticas que pudieran generar emociones negativas. Aquellas personas que mantienen actitud positiva manifiestan optimismo y mantienen actitudes de amabilidad y respeto hacia los demás, así como tendencias a la bondad, justicia, caridad y compasión.

- **Análisis crítico de normas sociales:** Esta capacidad permite valorar críticamente los mensajes sociales y culturales que los medios de comunicación masivos expresan en relación con las normas sociales y comportamientos personales deseables. Por lo general no se adoptan los comportamientos estereotipados propios de la sociedad, que se consideran irrelevantes en un marco de análisis de ellos, demostrando la autonomía y libertad de decisión.
- **Resiliencia:** Hace referencia a la capacidad para enfrentarse con éxito a situaciones o condiciones de adversidad, logrando superar los obstáculos que se enfrentan y manteniendo actitudes positivas.

2.2.4. Empatía

La empatía sienta sus bases en la conciencia de sí mismo, debido a que en la medida de que mayor sea la comprensión de las emociones propias, mayor será la habilidad para comprender las emociones de los demás. Esta capacidad ayuda a fortalecer y construir relaciones interpersonales sanas, reconociendo y normalizando la presencia de las emociones, los sentimientos y las necesidades de los demás. Es en esta dimensión se resalta la importancia de ser solidarios, mostrar compasión y el ejercicio de la reciprocidad en un sentido humano.

La empatía se define en términos de reconocer la relación e impacto de componentes afectivos y cognitivos, percibir las emociones de otras personas y por otro lado los componentes cognitivos, para así lograr desarrollar la habilidad para comprender las razones o causas de algunos estados emocionales que son expresados por los demás. Dentro de esta dimensión se identifican capacidades y habilidades específicas.

- **Comprensión de los demás:** Hace referencia a ayuda a identificar y entender los sentimientos, así como los diversos puntos de vista que externan los demás, manteniendo un interés activo y real por las cosas que les preocupan. Las personas que desarrollan esta capacidad logran mantener la atención sobre las emociones de los demás y manifiestan comportamientos que expresan el interés de escuchar y estar atento a las necesidades y sentimientos del otro.

- **Orientación hacia el servicio:** Esta capacidad permite anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás; en la búsqueda ayudar al otro a satisfacer sus necesidades.
- **Aprovechamiento de la diversidad:** Hace referencia al beneficio de contar con la presencia de diferentes tipos de personas para conocer y comprender distintos puntos de vista, en un marco de respeto y afrontando los prejuicios y la intolerancia.
- **Conciencia política:** Se refiere a la capacidad para darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder que se establecen en determinados grupos sociales, registrando las corrientes políticas y sociales subyacentes. Las personas que desarrollan esta capacidad advierten las relaciones clave del poder.

Por otra parte, Salovey y Mayer (1990) identifican a la empatía como parte de la comprensión emocional, que la refieren como la capacidad para comprender y analizar las emociones de los demás. Explican que la manifestación de señales emocionales dentro las relaciones interpersonales se comprenden en la medida de que se logra implicar activamente en la relación con el otro. Esta capacidad ayuda a entender las emociones de otra persona, reconociéndolas en sus expresiones verbales y no verbales. Se considera que involucrarse en las emociones del otro significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas.

2.2.5. Habilidades sociales

Éstas se refieren a la capacidad que logra una persona para construir relaciones interpersonales de manera armónica y propositiva, en función del logro de metas grupales. Requiere de la construcción gradual de un sentido de comunidad y apoyo al otro, superando las necesidades individuales, para identificarse a uno mismo como parte de una colectividad. Estas se desarrollan, se fomentan o aprende a través del ejercicio continuo en las relaciones con los demás, poniendo en práctica la comunicación asertiva, la inclusión, el manejo de conflictos, interdependencia y la responsabilidad social, que en conjunto ayudan a convivir con una mirada hacia el saber ser y hacer en conjunto. Las habilidades sociales son:

- Influencia para utilizar tácticas de persuasión eficaces, las personas dotadas de esta competencia son muy persuasivas; recurren a presentaciones para captar la atención de su auditorio; utilizan estrategias indirectas para recabar el consenso y el apoyo de los demás; organizan los hechos más sobresalientes para exponer sus opiniones.
- Comunicación para emitir mensajes claros y convincentes, las personas dotadas de esta competencia saben dar y recibir información; captan las señales emocionales; sintonizan con su mensaje; abordan abiertamente las cuestiones difíciles; escuchan bien; buscan la comprensión mutua; no tienen problemas en compartir la información de que disponen; alientan la comunicación sincera; permanecen abiertos tanto a las buenas noticias como a las malas.
- Liderazgo para inspirar y dirigir a grupos y personas; son personas que tienen la capacidad de articular y estimular el entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos; cuando resulta necesario saben tomar decisiones independientemente de su posición; son capaces de guiar el desempeño de los demás; lideran con el ejemplo.
- Catalización del cambio, las personas dotadas de esta competencia reconocen la necesidad de cambiar y eliminar barreras; desafían el estatus quo y reconocen la necesidad de cambiar; promueven el cambio y consiguen que otros hagan lo mismo; modelan el cambio de los demás.
- Establecer vínculos para fomentar relaciones con los demás, las personas dotadas de esta competencia cultivan y mantienen amplias redes de relaciones informales; crean relaciones benéficas; crean y consolidan la amistad con los miembros de su entorno.
- Resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver conflictos, las personas capaces de manejar los conflictos identifican a las personas difíciles y se relacionan con ellas de forma diplomática; manejan las situaciones tensas con tacto; reconocen los posibles conflictos; identifican los desacuerdos; fomentan un relajamiento en la tensión que se genera; alientan al debate y al diálogo continuo; buscando las mejores formas para solucionarlos y que éstos satisfagan plenamente a todos los implicados.

- **Colaboración y cooperación:** representa ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común, las personas capaces de implicarse en la consecución de objetivos compartidos equilibran y comparten planes, información y recursos; promueven un clima de amistad y cooperación; buscan y alientan las oportunidades de colaboración.
- **Habilidades de equipo:** significa ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas, las personas dotadas de esta competencia alientan cualidades grupales como el respeto, la disponibilidad y la cooperación; despiertan la participación y el entusiasmo; consolidan la identidad grupal y el compromiso; cuidan al grupo y su reputación; comparten los méritos.

2.2.6. Competencias sociales

Bisquerra (2009) identifica dentro de la inteligencia emocional las competencias sociales, como la capacidad para establecer relaciones de calidad con otras personas, lo cual conlleva al dominio de ciertas habilidades sociales básicas para la vida como: capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales y asertividad. Asimismo, identifica y nombra como microcompetencias las siguientes:

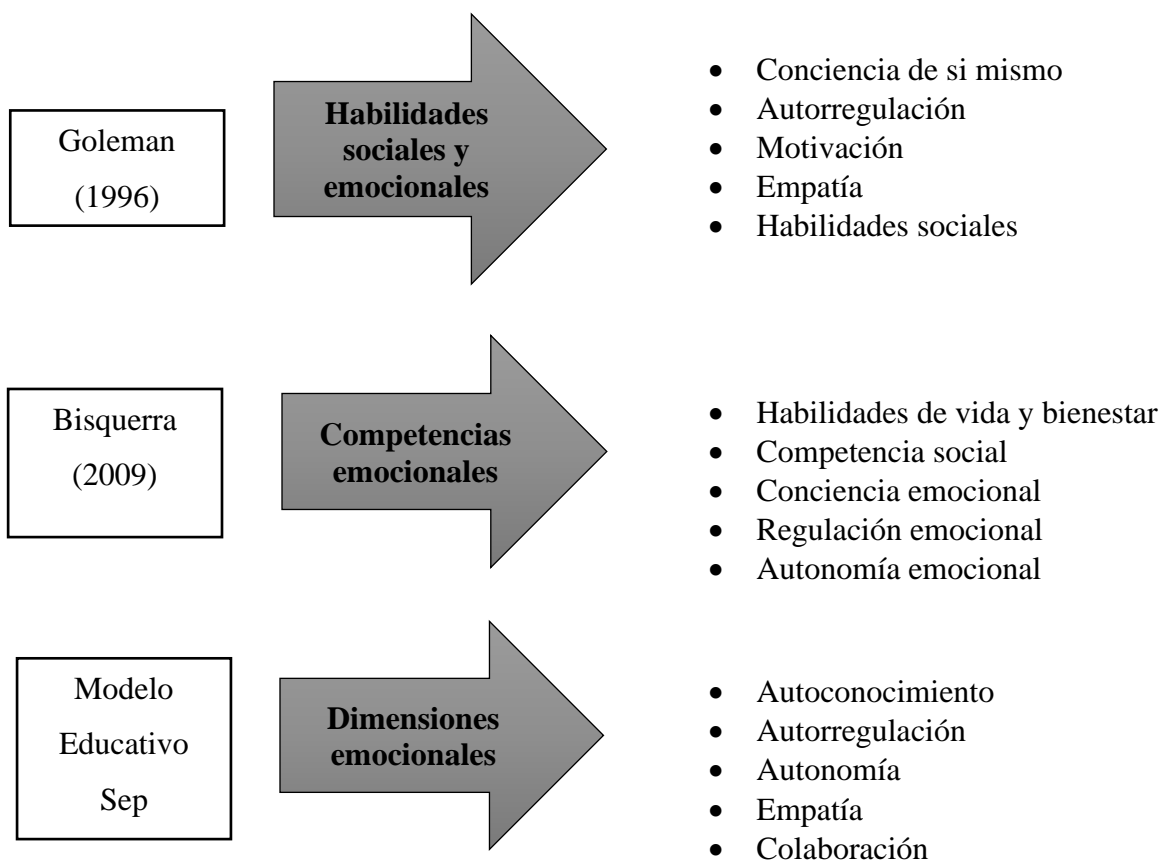
- **Dominar las habilidades sociales básicas:** Son habilidades sociales de la vida diaria como escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno y mantener una actitud dialogante.
- **Respeto por los demás:** Es aceptar y apreciar las diferencias, así como valorar los derechos universales. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.
- **Practicar la comunicación receptiva:** Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

- **Practicar la comunicación expresiva:** Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- **Compartir emociones:** Compartir emociones profundas no siempre es fácil. Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- **Comportamiento prosocial y cooperación:** Es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común.
- **Asertividad:** Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Hacer frente a situaciones en las cuales un individuo puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado.
- **Prevención y solución de conflictos:** Es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación y mediación son aspectos importantes para la resolución pacífica de problemas, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- **Gestionar situaciones emocionales:** Es la capacidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. Esto se superpone con la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

El modelo presentado por Goleman (1996) reconoce las dimensiones de la inteligencia emocional que permite explicar las habilidades y capacidades que la conforman, así como reconocer el uso de ellas como parte del actuar cotidiano, las situaciones en las cuales se hace presente la inteligencia emocional son diversas, cuya parte fundamental es reconocer en que momentos es pertinente el uso de determinadas habilidades.

El contraste de la teoría de la inteligencia emocional señalada por los autores mencionados se presenta de manera esquemática en la Figura 3.

Figura 3. Contraste de la teoría de Inteligencia emocional



Fuente: Elaboración propia a partir de Goleman (1996), Bisquerra (2009) y SEP (2017a).

Como se observa, las coincidencias respecto a la forma de integrar la inteligencia y educación emocional son importantes, la base de cada una de ellas es el conocimiento propio de las

emociones, para posteriormente lograr su regulación, expresión y el establecimiento de relaciones interpersonales asertivas.

Cabe destacar que, en el marco de la teoría de inteligencia emocional, propuesta por Goleman (1996) y la SEP (2017b), se hace uso de las palabras habilidades y capacidades emocionales, como parte de las destrezas que se van desarrollando en cada una de las esferas y dimensiones que la componen, por otro lado Bisquerra (2009), las identifica como competencias debido a que las explica en un marco de acción dentro de la escuela.

2.3. Condiciones de la educación socioemocional en las políticas educativas mexicanas

El término educación emocional se incluye por primera vez en el año de 1966, en la revista *Journal of Emotional Education*, años en los cuales se concebía como una aplicación educativa que ayudaba a los individuos a controlar pensamientos irracionales o impulsivos (Pérez y Peña, 2011). Se comenzaba a plantear la necesidad de educar otras áreas de desarrollo de los alumnos, a parte del aspecto cognitivo, como parte de estudios que reconocían la diversidad de inteligencias en las personas, que de manera conjunta apoyan y trascienden en el individuo.

2.3.1. Entorno de la educación emocional

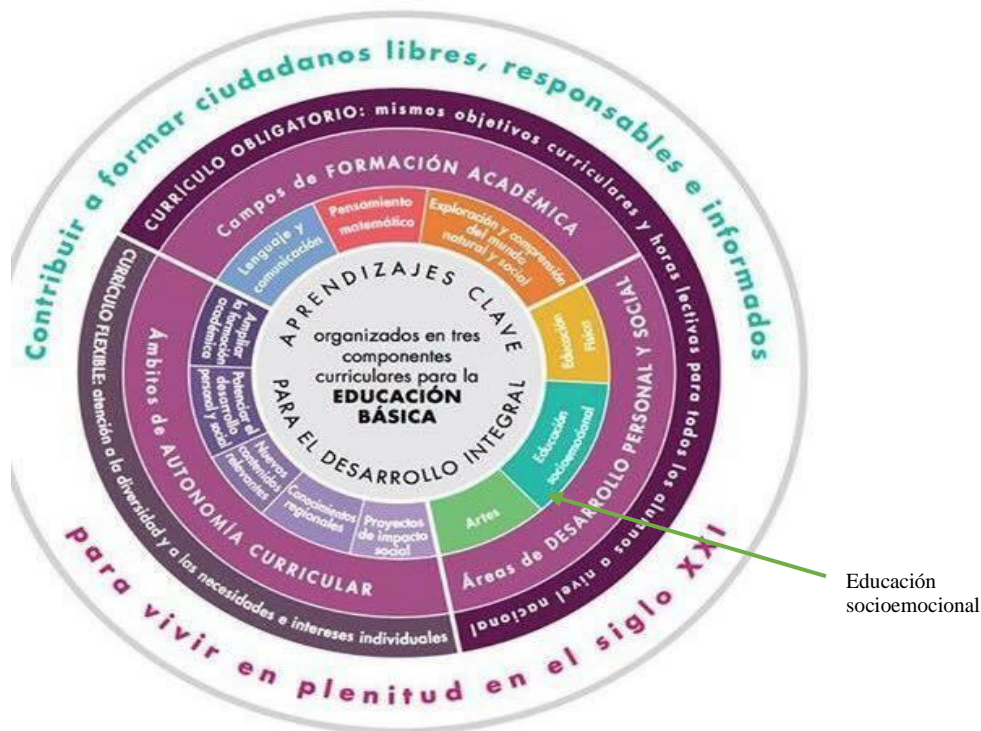
Con el paso del tiempo la concepción e importancia de la educación emocional, fue cobrando relevancia y asociándose al término de inteligencia emocional, como teoría que explica y sustenta científicamente la trascendencia del desarrollo de ésta que engloba a su vez diversas habilidades emocionales y que impacta en el desenvolvimiento y aprovechamiento de los alumnos.

En México, la educación emocional comenzó a mirarse e incluirse en el currículo educativo a partir de 1992, sin embargo fue hasta el año 2002, donde se hizo un llamado a las autoridades educativas para que se implementaran las iniciativas que desde veinte años atrás se tenían previstas en el

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 2011a) y así de esta manera se lograra el desarrollo integral de los alumnos, fomentando sus habilidades académicas, sociales y emocionales.

Con la Reforma Integral a la Educación Básica 2011 (SEP, 2011b), se integran algunos contenidos de la educación socioemocional como: la formación personal, la autorregulación y los valores de convivencia, en la asignatura de Formación Cívica y Ética, posteriormente en el año de 2016 se aplica de manera específica el Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2016) que promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Es en el Modelo educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017a) donde se define la Educación Socioemocional como parte del componente curricular denominado Áreas de Desarrollo Personal y Social que se integra en el mapa curricular de la educación obligatoria, junto con Artes y Educación Física, lo cual se identifica en la Figura 4, y se resalta con la una marca.

Figura 4. Organización y propuesta curricular para el modelo educativo 2017



Fuente: SEP (2017b).

Según un reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016), México mantenía establecido en el currículo oficial algunas habilidades socioemocionales de manera general, pero no se alcanzaba a vislumbrar su organización en categorías específicas, como ahora se logra identificar en la propuesta del modelo educativo (SEP, 2017b). Observándose que la Educación Socioemocional, forma parte del área de desarrollo personal y social, que se enfoca a propiciar la formación de alumnos, que sepan desenvolverse y enfrentarse con éxito a situaciones y decisiones cotidianas de su vida, apostando a una formación integral.

2.3.2. Competencias socioemocionales en educación primaria.

En el marco del modelo educativo (SEP, 2017b), se identifica la educación socioemocional como un área de desarrollo personal y social. En esta área se identifica que el enfoque pedagógico se centra en el reconocimiento de la emoción como un complejo componente de la psicología humana que se conforma de elementos fisiológicos que son aprendidos y modulados por el contexto sociocultural. Además, reconoce la funcionalidad de la emoción como una respuesta adaptativa del organismo ante determinadas situaciones de la vida cotidiana.

La Secretaría de Educación Pública, refiere la necesidad de enfocar la educación desde una visión humanista, donde se privilegie las relaciones humanas y el medio en el cual se habita (SEP, 2017b). Por lo que considera necesario el trabajo en valores humanistas, que promueva una educación que se proyecte hacia el respeto a la vida y a la dignidad humana, así como el respeto a los derechos humanos. Se sustenta la presencia de la educación socioemocional, como una educación con perspectiva integral que incluya aspectos cognitivos, emocionales y éticos.

La educación socioemocional se concibe como un proceso de aprendizaje en el que los alumnos van integrando aspectos cognitivos, físicos, actitudinales y procedimentales, que le permiten comprender y manejar sus emociones, la construcción de una identidad, así como el establecimiento de relaciones positivas con los demás (SEP, 2017b).

El sistema educativo ve en esta área de desarrollo una oportunidad para que los alumnos se enfrenten a situaciones retadoras, resuelvan conflictos y mantengan su motivación hacia su

aprendizaje, a través de experiencias, rutinas y prácticas escolares en donde se favorezca el autoconocimiento, la autorregulación, el respeto hacia los demás, y la aceptación de la diversidad, para así valorar la democracia, la paz social y el estado de derecho, aspectos relacionados con las categorías teóricas de la inteligencia emocional planteados por Goleman (1996) y Bisquerra (2009).

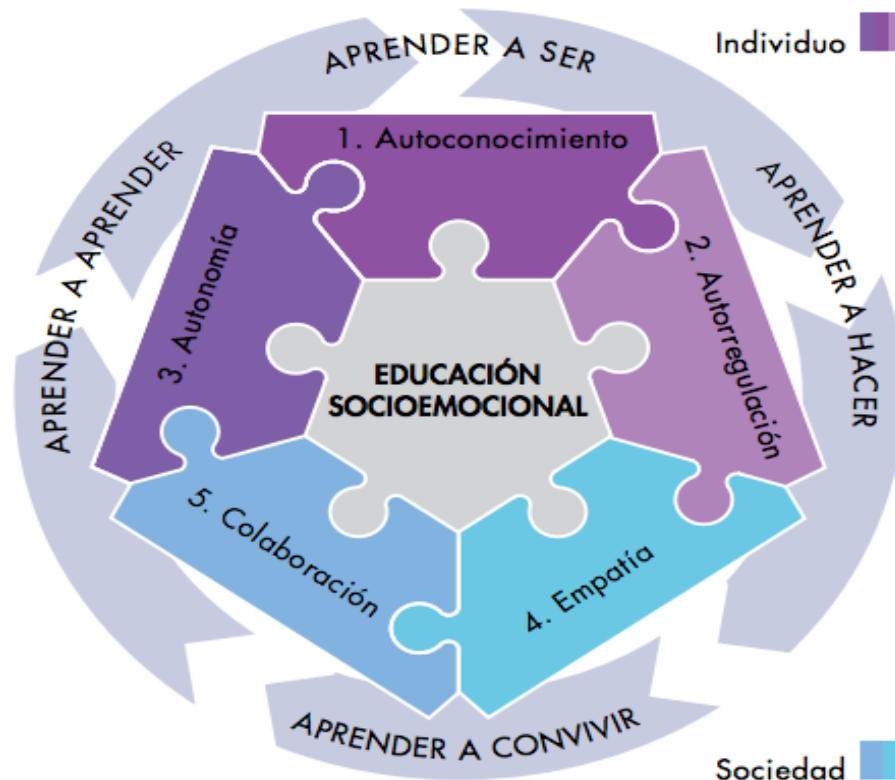
El programa de educación socioemocional del modelo educativo 2017, plantea una trayectoria escolar a través de los doce grados que integran la educación básica (SEP, 2017a). Esta área de desarrollo se encuentra a cargo de los docentes de grupo para la educación preescolar y primaria, en la educación secundaria recibe el nombre de tutoría y educación socioemocional y su impartición está a cargo del tutor del grupo. Por tanto, el desarrollo de la presente investigación considera a los docentes de primer y segundo grado de educación primaria que son los contemplados para la aplicación de tales disposiciones.

Para la educación primaria, el modelo educativo (SEP, 2017b), establece seis propósitos a alcanzar, en los cuales se pueden observar el desarrollo de habilidades emocionales como el conocimiento y regulación de las emociones propias, el fortalecimiento de la autonomía y autoestima, el reconocimiento y puesta en práctica de la empatía, así como el reconocimiento de la diversidad cultural y del medioambiente. Los propósitos para la educación primaria en relación con la educación socioemocional son:

1. Desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas.
2. Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa.
3. Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medioambiente, y la importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social.
4. Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos colectivos que busquen el beneficio de la comunidad.
5. Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia, que es la capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás.
6. Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas (SEP, 2017b, p. 164).

Esta propuesta sobre el área de desarrollo personal y social de educación socioemocional se sustenta en los cuatro pilares de la educación que Delors (1997) presentó, donde se categoriza a partir de cinco componentes que de manera general integran habilidades y capacidades específicas de la educación socioemocional para los individuos y sociedad, como se observa en la Figura 5.

Figura 5. Interrelación entre los ámbitos de la Educación Socioemocional y los planos de interacción individual y social



Fuente: SEP, 2017b, p. 537

La categorización muestra cinco dimensiones que organizan diversas habilidades, valores, conocimientos y capacidades emocionales a desarrollar, refiere también los organizadores curriculares que guían el enfoque pedagógico y las interacciones educativas. Asimismo, se hace explícito que la organización de la educación socioemocional se encuentra sustentada en revisiones científicas sobre los aportes de la educación emocional de Bisquerra (2000), donde se considera la interacción entre el plano individual, social y ambiental.

La educación socioemocional, se integra de dos aspectos: estrategias pedagógicas de aprendizaje y actividades específicas. Dentro de las estrategias de aprendizaje, el programa rescata cinco tipos: aprendizaje situado, aprendizaje dialógico, aprendizaje basado en el juego, aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en el método de casos. Para las actividades específicas, la SEP (2017b) elaboró una serie de 25 fichas, las cuales mencionan orientaciones didácticas para el logro de los indicadores que se proponen en esta área.

Finalmente, la inclusión de la educación socioemocional en los planes y programas educativos, de manera explícita, se considera como un logro y avance, en la educación básica, al dotar a los docentes de estrategias y orientaciones didácticas, al considerar un tiempo específico para su trabajo, al considerar el aspecto emocional en los rasgos del perfil de egreso y al abordar de manera puntual y específica los aspectos de esta área de desarrollo.

2.3.3. Perspectivas de la educación socioemocional

La educación socioemocional señalada por la SEP (2017b), deriva de la educación emocional planteada por Goleman (1996) y Bisquerra (2000), esta última se define como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000: 243).

En este sentido la educación emocional se concibe como un proceso intencional y sistemático, en contraste Goleman (1996) sostiene que es necesario plantear una visión diferente para que en las escuelas la educación sea integral en el estudiante, congeniando las emociones y la cognición en las aulas.

La educación emocional según Goleman (1996), se relaciona con la racionalidad humana, constituida en lo que se ha denominado inteligencia emocional, entendida por el conjunto de

habilidades que permiten expresar y controlar los sentimientos de la manera más eficaz en los terrenos personal y social. Mayer y Salovey (1997), la definen como la inteligencia que hace posible al individuo aplicar sus emociones de manera adaptativa, para resolver problemas de la vida cotidiana y adaptarse al ambiente. Consideran cuatro habilidades básicas:

- Habilidad para percibir, evaluar y expresar emociones de manera precisa en relación con la percepción emocional
- Habilidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento emocional
- Habilidad para comprender emociones, tener conocimiento emocional y razonar emocionalmente
- Habilidad para regular las emociones propias y las ajenas promoviendo un crecimiento emocional e intelectual

Las cuatro habilidades permiten la regulación emocional necesaria para la comprensión emocional. Asimismo, es posible denotar las perspectivas de la educación socioemocional, las cuales se describen en pedagógicas y psicológicas:

- Pedagógicas

La preocupación por la incorporación de las habilidades sociales y emocionales en la educación no es nueva. Flórez (2001) destaca que en la indagación teórica centrada en la formación se han encontrado ciertos sentidos que se han erigido como principios pedagógicos que continúan vigentes en el contenido del modelo educativo para la educación básica (SEP, 2017a).

Dewey (en Elias, Hunter y Kress, 2001) expone la naturaleza de la escuela y destaca que además de la formación académica, las escuelas deberían ser lugares donde los estudiantes aprendan acerca de la democracia, las habilidades necesarias para preservarla, el estado mental reflexivo para avanzar en ella, además del clima social y emocional necesarios para ejercerla.

- Psicológicas

Las emociones desde esta perspectiva son respuestas fisiológicas, que surgen ante determinadas situaciones y que afectan al individuo de manera cotidiana. Fernández (2007), señala la importancia de la educación emocional, debido a que es un aspecto necesario en el desarrollo “personal e interpersonal, es decir, de ella depende la calidad de nuestras relaciones con otras personas” (p. 2).

Esta perspectiva reconoce que se debería centrar la educación socioemocional en el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos tanto dentro del sistema educativo a nivel preventivo como en las organizaciones.

El modelo educativo (SEP, 2017a), señala cinco dimensiones y una serie de habilidades a lograr en primer y segundo grado de educación primaria, las cuales se identifican en las Figuras 6 y 7.

Las dimensiones para ambos grados se enuncian como autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, las cuales coinciden con lo señalado por Goleman (1996) y Bisquerra (2009) en la terminología de la teoría de la inteligencia emocional. Las habilidades asociadas a las dimensiones consideran por ejemplo la atención, el bienestar, la expresión y la regulación de las emociones, la iniciativa personal, el trato digno hacia los demás, la responsabilidad y la inclusión.

En la dimensión de empatía se identifican las habilidades específicas para la toma de perspectivas en situaciones de desacuerdo o conflicto y la dimensión de colaboración contiene la habilidad para resolución de conflictos. Se identifica para cada grado se pretende un nivel de logro a través de indicadores; para primer grado se considera que el alumno describa lo que siente cuando hay una situación de desacuerdo, además de los posibles sentimientos de otros al respecto y escuchar las necesidades de sus compañeros cuando se presenta alguna situación conflictiva.

Figura 6. Educación socioemocional primer grado

Dimensiones socioemocionales	Habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales	Indicadores de logro
AUTOCONOCIMIENTO	Atención	• Reconoce cuando está agitado y cuando está en calma. Describe cómo se expresan ambos estados en el cuerpo, voz y conducta.
	Conciencia de las propias emociones	• Identifica el nombre de distintas emociones.
	Autoestima	• Identifica dificultades y pide apoyo a alguien de su confianza.
	Apreciación y gratitud	• Agradece a sus maestros, familia y compañeros por la ayuda que le brindan.
AUTOREGULACIÓN	Bienestar	• Identifica su deseo de estar bien y no sufrir, y expresa qué necesita para estar bien en la escuela y en la casa.
	Metacognición	• Reconoce, con apoyo de un mediador, los pasos que siguió en la resolución de un problema y las emociones asociadas a este proceso.
	Expresión de las emociones	• Reconoce el efecto de las emociones en su conducta y en sus relaciones con los demás.
	Regulación de las emociones	• Utiliza, con apoyo de un mediador, técnicas para el control de impulsos provocados por emociones aflitivas.
AUTONOMÍA	Autogeneración de emociones para el bienestar	• Identifica las emociones que lo hacen sentir bien.
	Perseverancia	• Muestra capacidad para diferir o aplazar recompensas inmediatas.
	Iniciativa personal	• Reconoce responsabilidades y acciones que le ayudan a valerse por sí mismo.
	Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones	• Reconoce lo que ya puede hacer por sí mismo que antes no podía, y reconoce en los demás aspectos que le gustaría desarrollar.
	Liderazgo y apertura	• Ayuda a otros a hacerse cargo de sí mismos.
EMPATÍA	Toma de decisiones y compromisos	• Identifica acciones que quiere o necesita realizar para alcanzar un objetivo específico.
	Autoeficacia	• Reconoce en la ejecución de acciones cotidianas su capacidad de valerse por sí mismo.
	Bienestar y trato digno hacia otras personas	• Nombra cómo se siente cuando una persona lo trata bien o mal.
	Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto	• Describe lo que siente cuando hay una situación de desacuerdo, así como los posibles sentimientos de otros.
	Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad	• Se identifica como parte de la diversidad cultural, describe sus propias características y nombra lo que no le gusta de otros.
COLABORACIÓN	Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación	• Identifica situaciones en las que se ha sentido excluido o maltratado y cuando ha participado en situaciones que han hecho sentir mal a alguien más.
	Cuidado de otros seres vivos y de la Naturaleza	• Comprende que los seres vivos sienten dolor y explica la importancia de su cuidado.
	Comunicación asertiva	• Presta atención a las necesidades y propuestas de sus compañeros.
	Responsabilidad	• Reconoce que en un grupo todos deben cumplir con lo que se comprometen para lograr una meta común.
	Inclusión	• Reconoce lo que él mismo y cada participante pueden ofrecer para el logro de una meta común.
COLABORACIÓN	Resolución de conflictos	• Escucha las necesidades de sus compañeros cuando se presenta un conflicto.
	Interdependencia	• Reconoce la importancia de ayudarse los unos a los otros.

Fuente: SEP, 2017b, p. 571

Las dimensiones, habilidades e indicadores de logro para segundo grado se muestran en la Figura 7.

Figura 7. Educación socioemocional segundo grado

Dimensiones socioemocionales	Habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales	Indicadores de logro
AUTOCONCIENTO	Atención	• Sostiene la atención focalizada durante 2 o 3 minutos en diferentes objetos relacionados con los cinco sentidos, para identificar los efectos de la agitación y la tranquilidad.
	Conciencia de las propias emociones	• Identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales.
	Autoestima	• Identifica fortalezas personales que le ayudan a estar en calma, a aprender y a convivir con otros.
	Apreciación y gratitud	• Reconoce el apoyo que le brindan personas de su comunidad, agradece y aprecia su trabajo.
	Bienestar	• Reconoce y expresa qué acciones generan bienestar y malestar en diferentes escenarios.
AUTORREGULACIÓN	Metacognición	• Explica por sí solo el procedimiento que realizó para afrontar un problema y las emociones asociadas a este proceso.
	Expresión de las emociones	• Identifica las situaciones que le generan emociones afectivas y no afectivas, y las comparte con los demás.
	Regulación de las emociones	• Utiliza de manera autónoma técnicas de atención y regulación de impulsos provocados por emociones afectivas.
	Autogeneración de emociones para el bienestar	• Reconoce el sentido del humor como una estrategia para reducir la tensión.
	Perseverancia	• Muestra disposición y optimismo ante retos o tareas poco interesantes pero necesarias.
AUTONOMÍA	Iniciativa personal	• Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en el ámbito personal, social y escolar.
	Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones	• Identifica actividades en las que necesita ayuda y que desearía hacer por sí mismo.
	Liderazgo y apertura	• Propone ideas a la maestra y a su familia de nuevas actividades que desearía llevar a cabo.
	Toma de decisiones y compromisos	• Identifica las causas y efectos en la toma de decisiones.
	Autoeficacia	• Comprende que los hábitos aprendidos demuestran su capacidad de valerse por sí mismo.
EMPATÍA	Bienestar y trato digno hacia otras personas	• Reconoce cómo se sienten sus compañeros cuando alguien los trata bien o mal.
	Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto	• Reconoce lo que sienten los demás en situaciones de desacuerdo.
	Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad	• Reconoce y nombra aspectos que tiene en común con otras personas distintas a él.
	Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación	• Reconoce que las personas experimentan malestar o dolor emocional en situaciones de maltrato, discriminación o exclusión.
	Cuidado de otros seres vivos y de la Naturaleza	• Reconoce el medioambiente como el lugar donde se gesta la vida, y se ve a sí mismo como parte del entorno planetario.
COLABORACIÓN	Comunicación asertiva	• Escucha las demandas de los compañeros, hermanos o padres de familia y es capaz de decirlos con sus propias palabras.
	Responsabilidad	• Cumple puntualmente con la tarea específica que le corresponde en un trabajo colaborativo.
	Inclusión	• Muestra disposición al dar y recibir ayuda de los demás para la realización de un proyecto en común.
	Resolución de conflictos	• Establece un diálogo con apoyo de un adulto, con el propósito de llegar a un acuerdo o solución.
	Interdependencia	• Identifica la manera en que cada uno contribuye positivamente a la consecución de una meta común.

Fuente: SEP, 2017b, p. 572

En segundo grado el indicador de logro en relación con la resolución de conflictos en la dimensión de empatía señala el reconocimiento de lo que sienten los demás en situaciones de desacuerdo. La dimensión de colaboración indica establecer un diálogo con apoyo de un adulto para solucionar los conflictos.

Como se observa en las figuras 6 y 7, las habilidades emocionales se van graduando y relacionando de modo que los alumnos inicien en su ingreso a la primaria con el desarrollo de su educación e inteligencia emocional, para que posteriormente en sus años siguientes afiancen de manera sólida las habilidades consideradas en plan de estudios.

2.3.4. Habilidades emocionales en los docentes

La definición de competencias emocionales tiene origen en las habilidades que integran la inteligencia emocional, López-Goñi y Goñi (2010) conceptualizan las competencias emocionales como la inteligencia emocional aplicada a un contexto. Bisquerra (2009) las define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 148).

Meyer y Turner (2002) destacan que el apoyo cognoscitivo es necesario, pero no suficiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que las actitudes afectivas de los maestros en su práctica cotidiana trascienden del aprovechamiento académico de sus alumnos al desarrollo cognoscitivo e interpersonal.

El valor de las prácticas docentes cobra sentido desde dos puntos de vista, por un lado, el proceso de enseñanza- aprendizaje se encuentra mediado por las acciones que el docente emprende en su quehacer cotidiano, la trascendencia de sus acciones impacta en los saberes que los alumnos van desarrollando y por otro lado, el maestro se torna como un ejemplo a seguir para sus alumnos, por lo que la forma en como explicita y maneja sus emociones, será un referente para sus alumnos.

Respecto a ello Martín y Bock (en Vivas, 2003) afirman que “los alumnos que tienen profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutan asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima, pero, sobre todo, la postura humana del profesor trasciende a ellos” (p. 46).

Estas aseveraciones se centran en un ideal en el cual el docente tiene un desarrollo y conciencia alta sobre sus emociones, es decir que son educadores con un nivel óptimo de desarrollo en su inteligencia emocional, además de que son expertos en las teorías y prácticas pedagógicas para favorecer la educación emocional de sus propios alumnos. Con esto se observa que el perfil solicitado para los docentes, no solo se enfoca a las habilidades de orden cognitivo, académico y pedagógico, sino que también se vislumbran habilidades y destrezas relacionadas con su ámbito emocional y personal.

2.3.5. Rasgos deseables de inteligencia emocional en el docente

Cabe reconocer que la educación emocional se logra desarrollar en diversos contextos, como el familiar y social, más, sin embargo, la escuela podría sentar las bases de esta formación y del mismo modo dar las pautas a las familias y a la sociedad en general, para continuar con el fortalecimiento de la inteligencia emocional, y dando a conocer los beneficios de ésta.

Desde esta postura la escuela tiene la inminente tarea de conocer, aplicar, desarrollar y formar a los alumnos en la educación emocional, siendo el docente el responsable principal ante estas tareas. Por lo que la puesta en práctica de esta área de desarrollo, del currículum oficial en educación primaria, requiere de una formación en los docentes.

Bisquerra (2009), reconoce la formación emocional de los profesores, como primordial, sin embargo, falta en los currículos oficiales de escuelas formadoras de docentes, por lo que propone la inserción de una materia de educación emocional en educación básica con las características siguientes:

1. Comprender la relevancia de las emociones en la educación y en la vida diaria.
2. Tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, en particular del alumnado, en las interacciones sociales.
3. Regular las propias emociones y ejercer un autocontrol emocional en las situaciones conflictivas de la vida ordinaria, en particular en la dinámica de clase.
4. Establecer mejores relaciones interpersonales, tanto en el lugar de trabajo, la familia como en las relaciones sociales.
5. Enfrentarse al alumnado de forma más eficiente y satisfactoria, tomando en consideración la dimensión emocional.
6. Realizar un análisis del contexto para identificar necesidades emocionales que deberán ser atendidas a través de un programa de educación emocional.
7. Formular objetivos de un programa de educación emocional cuyo logro suponga la satisfacción de las necesidades prioritarias.
8. Determinar los posibles indicadores que permitan diseñar estrategias concretas de intervención, así como los aspectos en los que debe incidir la evaluación del programa.
9. Crear un programa que fomente el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado.
10. Diseñar estrategias y actividades, o seleccionarlas entre las existentes, para aplicarlas en la puesta en práctica del programa.
11. Aplicar el programa a un grupo clase, preferentemente en el marco del PAT (Plan de Acción Tutorial).
12. Evaluar el programa, tomando como referencia los indicadores elaborados previamente.

Los estudios respecto a la educación emocional y su impacto en el desarrollo integral de las personas, algunas escuelas y organizaciones han promovido la formación en esta área de desarrollo, ofreciendo cursos, talleres, diplomados que aportan diversos contenidos y desarrollo de habilidades emocionales.

Hablando de México específicamente, la formación de docentes en el sector público, las posibilidades de una formación emocional son escasas, y en algunos casos son nulas, ejemplo de ello lo podemos observar en la licenciatura en educación primaria, donde no se considera alguna asignatura o curso específico dentro de su mapa curricular, tal como se muestra en la Figura 8.

Figura 8. Mapa curricular de la licenciatura en educación primaria

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente	Planeación educativa	Adecuación curricular	Teoría pedagógica	Herramientas básicas para la investigación educativa	Filosofía de la educación	Planeación y gestión educativa	Trabajo de titulación
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)	Bases psicológicas del aprendizaje	Ambientes de aprendizaje	Evaluación para el aprendizaje	Atención a la diversidad	Diagnóstico e intervención socioeducativa	Atención educativa para la inclusión	Práctica profesional
Historia de la educación en México		Educación histórica en el aula	Educación histórica en diversos contextos	Educación física	Formación cívica y ética	Formación ciudadana	
Panorama actual de la educación básica en México	Prácticas sociales del lenguaje	Procesos de alfabetización inicial	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos	Producción de textos escritos	Educación geográfica	Aprendizaje y enseñanza de la Geografía	
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza	Geometría: su aprendizaje y enseñanza	Procesamiento de la información estadística	Educación artística (Música, Expresión corporal y Danza)	Educación artística (Artes visuales y teatro)		
Desarrollo físico y salud	Acercamiento a las Ciencias Naturales en la primaria	Ciencias Naturales	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	
Las TIC en la educación	La tecnología informática aplicada a los centros escolares	Inglés A1	Inglés A2	Inglés B1-	Inglés B1	Inglés B2-	
Observación y análisis de la práctica educativa	Observación y análisis de la práctica escolar	Iniciación al trabajo docente	Estrategias de trabajo docente	Trabajo docente e innovación	Proyectos de intervención socioeducativa	Práctica profesional	

Fuente: SEP, 2012.

La figura muestra, las asignaturas cursadas en el trayecto formativo de los docentes en formación, donde se consideran algunos aspectos o contenidos de educación emocional en el sexto y séptimo semestre de la licenciatura, en Formación Cívica y Ética y Formación Ciudadana. En estas asignaturas se promueve el desarrollo de competencias profesionales que permitan a los docentes diseñar planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto, así como generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias sociales de sus alumnos.

Así que, realizando un contraste entre la propuesta de perfil docente en cuanto a la educación emocional de Bisquerra (2009) y el Plan para la Licenciatura en Educación Primaria (2012), se observa que distan mucho de las competencias requeridas para lograr desarrollar de manera propia y para sus alumnos las habilidades emocionales, que se consideran básicas en el desarrollo integral.

CAPÍTULO 3
LOS CONFLICTOS EN EL AULA

Introducción

El presente capítulo expone los aspectos teóricos que se consideraron para sustentar el trabajo de investigación con respecto a la categoría de conflicto. Se realiza una breve exposición en referencia a la conceptualización y características propias sobre el conflicto, como un proceso propio y cotidiano en las interacciones que suceden en el aula.

Asimismo, se explica la perspectiva respecto a esta situación como un momento de aprendizaje y transformación de los grupos sociales, con el fin de evitar a situaciones de violencia y promoviendo la convivencia escolar sana, pacífica y asertiva.

3.1. Especificidades del conflicto

El desarrollo del concepto sobre el conflicto ha tenido un recorrido amplio en la historia, data desde que el mismo humano apareció y comenzó a relacionarse con otros, cuando se empezaron a establecerse interacciones entre las personas, para satisfacer sus diversas necesidades.

3.1.1. Concepto de conflicto

La palabra conflicto proviene del vocablo latín *conflictus* que por sus raíces etimológicas tiene el significado de: golpear, chocar, afligir, infligir, pleito; y que éste se da pie a una confrontación o problema, lo cual implica una lucha, pelea o combate; denotando un carácter negativo de la palabra, debido a que hace referencia a un combate que puede tener repercusiones negativas.

El significado del término conflicto aparece en el contexto de la segunda guerra mundial, donde se le relacionaba directamente con la idea de batalla o combate, existiendo también la preocupación social latente sobre los desacuerdos de intereses entre las grandes potencias mundiales y las armas

nucleares con las cuales se pudieran tener como desenlace una siguiente guerra de fatales consecuencias (Fisas, 2001).

Posteriormente en los años 60's, se destacan los aportes de Burton (1990), quien reconoce al conflicto como parte de la naturaleza humana y que para abordarlo es necesario desarrollar la provención³ como una filosofía política. Asimismo, durante esta década resaltan los señalamientos de Galtung (1984) quien propone conceptos básicos sobre la violencia y la paz, en relación con el conflicto.

En las décadas de los 70's y 80's se produce un mayor interés por el estudio del conflicto, con el afán de evitar guerras de consecuencias impactantes como las ya vividas en las décadas anteriores. El estudio del conflicto se empieza a mirar desde otras disciplinas como la psicología, ética y filosofía, reconociéndose la importancia de la transformación o solución de los conflictos apoyados de procesos subjetivos como percepciones, valores, actitudes, virtudes, desarrollándose el paradigma de la transformación de los conflictos que acentúa las percepciones, valores y actitudes de los actores como determinantes en éstos.

A partir de los años 90's se consolida el paradigma de la transformación de los conflictos, tomando una mirada a largo plazo y considerando dimensiones de índole cultural, estructural y relacional, lo que permite poner énfasis en los individuos. Las investigaciones se centran en la solución, manejo y transformación de los conflictos, así como su impacto en diversos contextos de la vida social y los cambios que generan.

El reconocimiento del conflicto en las disciplinas académicas ha evolucionado con el paso del tiempo, por ello las perspectivas o enfoques que lo conceptualizan, logran caracterizar al conflicto de manera particular y de acuerdo con sus teorías. Sin embargo, en el significado que los teóricos dan al conflicto, resaltan dos posturas muy claras: la que ve al conflicto con una connotación negativa, de pelea o confrontación, en esta perspectiva Vinyamata (2015) reconoce que los conflictos tienen una estrecha relación con la satisfacción de las necesidades y prioridades personales, donde las situaciones estresantes y de temor se hacen presentes y que las acciones tomadas pueden llevar o no hacia comportamientos agresivos y violentos.

³ Este concepto es explicado por Burton (1990), él plantea la provención como la necesidad de dotar de recursos y estrategias para lidiar con el conflicto de manera constructiva, sin necesidad de llegar a crisis violentas.

Y por otro lado la postura crítica que ve al conflicto como parte de la naturaleza humana, que permite el desarrollo de habilidades o como una oportunidad de transformación en las estructuras, prácticas y valores de los grupos sociales en donde se desarrolle. Siendo esta postura, la idónea para esta investigación resaltando que desde una postura crítica filosófica Fernández (2008) ve los conflictos como parte de la vida e inclusive se atreve a aseverar que son la vida misma y constituyen un componente vital básico. Menciona también que están presentes en prácticamente todos los espacios de las relaciones humanas y los concibe como momentos de crisis que brindan la oportunidad de cambio o evolución.

Por otra parte, Torrego (2003) define a los conflictos como situaciones o experiencias en las cuales, dos o mas personas se encuentran en un estado de clara oposición o desacuerdo porque sus intereses, posiciones, necesidades, deseos o valores son incompatibles, contrarios, diferentes o son percibidos así, donde juegan un papel importante los sentimientos y las emociones, además de que la relación entre los involucrados puede salir beneficiada o deteriorada en función de como se lleve a cabo el proceso de resolución. Además, este autor considera que todo conflicto se sitúa en un contexto social y normativo que le envuelve y lo condiciona.

Suares (1996) define al conflicto como un proceso de interacción que como tal, nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y/o disolverse, y otras veces permanece estacionado, en esta postura se ve al conflicto como un constructo permanente que va pasando por etapas, donde se resalta las relaciones entre sujetos y las construcciones derivan de éstas.

Bajo esta misma perspectiva Galtung (1984) ve en el conflicto una dimensión estructural y de relación, considerándolo como crisis y oportunidad debido a que es un hecho natural y permanente en el ser humano. Este autor sostiene que a los conflictos más que solución, es importante su transformación por medios pacíficos y creativos, lo que permite su regulación positiva, convirtiendo las situaciones conflictivas en experiencias pedagógicas que permiten la concienciación, el empoderamiento, así como el estímulo y desarrollo de la creatividad.

Si bien las concepciones sobre el conflicto encuentran puntos de semejanza, se logra identificar en cada uno de ellos el papel de los individuos, así como las relaciones que se establecen entre ellos derivando ciertos puntos de diferencia o desacuerdo entre ellos, es importante reconocer que en los

significados que los autores le refieren al conflicto resalta la idea del impacto generado del mismo, que trasciende en las formas de manejarlo por los sujetos.

3.1.2. Tipos de conflicto

Algunos autores identifican diversos tipos de conflicto dependiendo de las formas personales, los lugares en los que suceden o de acuerdo con las causas que los originan.

Barón (2006) identifica tres tipos de conflictos:

- Conflictos intrapersonales

Este tipo de conflictos refieren a las situaciones interiores que un individuo presenta, por ejemplo, cuando alguien debate entre aquello que se quiere y aquello que se debe, en otras palabras, conviven constantemente en forma de alternativas y son dilemáticas.

- Conflictos interpersonales

Se refieren a las situaciones de confrontación o diferencia que existen entre dos o más personas, se sustentan en las relaciones de interacción. Este tipo de conflicto se suscita porque existen ideas, necesidades, intereses, opiniones y valores opuestos; o bien aspectos socioemocionales que les generan conflictos.

- Conflictos organizacionales

Son los conflictos que se presentan entre las diferentes áreas, espacios u objetivos que no se relacionan o tienen posturas opuestas, se hacen presentes en los grupos de trabajo o dependencias que se encaminan a una visión o misión organizativa.

Por otro lado, Moore (1995) reconoce cinco tipos de conflicto, clasificándolos por las causas que los originan.

- Conflictos de relación y comunicación.

Se originan debido a la presencia de emociones negativas, percepciones falsas o estereotipos, o a la escasa falta comunicación entre las partes. Considerados como conflictos irreales, innecesarios o falsos, que en ocasiones terminan en conflictos destructivos.

- Conflictos de información.

Surgen por la falta de información necesaria para tomar las decisiones más pertinentes, debido a ello se presenta una interpretación diferente a la situación o carece de algún grado de importancia.

- Conflictos de intereses.

Se manifiestan cuando las necesidades son incompatibles o percibidas como tales, se refiere a tres niveles de cuestiones; las sustanciales, las de procedimiento y las psicológicas. Entre las cuestiones sustanciales se menciona el dinero, los recursos físicos y el tiempo. Las de procedimiento consideran la manera en que se resuelve alguna contienda o mal entendido y las psicológicas son las percepciones de confianza, deseo de participación, respeto. Se considera necesario un acuerdo en los tres niveles para lograr alcanzar la completa satisfacción de los contendientes.

- Conflictos de valores.

Se hacen presentes debido a la existencia de sistemas de creencias incompatibles. Los valores no son la causa del conflicto, sino que éstos surgen cuando alguna de las partes exige la imposición de unos valores sobre otros, o no se admiten los diferentes.

- Conflictos estructurales o de roles.

Sus causas se encuentran en algún tipo de estructuras opresivas de relaciones humanas, donde las definiciones de roles, de poder, de autoridad y de acceso a los recursos, generan pautas destructivas de comportamiento, de desigualdad en el control o distribución de recursos, de desigualdad de poder y autoridad, de restricciones del tiempo, en estructuras organizativas.

3.1.3. Etapas de un conflicto

Al ser considerado el conflicto como un proceso, éste sucede a través de una serie de fases o etapas sucesivas que se relacionan entre sí. Barón (2006) reconoce las siguientes:

Etapa 1: Conocimiento

En esta etapa se tiene conocimiento de la confrontación, se vislumbran necesidades o valores incompatibles a través de un posicionamiento. Debido a ello se percibe una alta energía emocional en esta etapa: miedo, agresión o ataque o una reacción de autodefensa.

Esta etapa se presenta en las aulas cuando se identifican diferencias entre los alumnos y son expresadas por medio de comentarios de burla o contacto físico como empujones (OBS D1 100419).

Etapa 2: Diagnóstico

En esta etapa se evalúa si el conflicto es de necesidades o valores, si el conflicto tiene consecuencias concretas y tangibles para las partes, es decir, si afecta el tiempo, dinero, los recursos o propiedades de los alumnos como son su mochila o cuadernos, entonces es de necesidades (OBS D1 100419). Si falta al respeto, la imagen de la persona a través de comentarios demeritorios se considera que es un conflicto sobre valores.

Etapa 3: Reducción

Esta etapa se presenta una reducción del nivel de energía emocional, así como la comprensión de las diferencias. Hay un compromiso de ambas partes para acordar reducir las conductas y actitudes negativas de uno hacia el otro. Consiste en explorar las diferencias y generar respeto mutuo.

Etapa 4: Solución

Esta etapa comprende la visualización de las alternativas de soluciones al conflicto, y el establecimiento de acuerdos sobre los cursos de acción posibles, que satisfagan los intereses de ambas partes.

Por otro lado, López (2008), identifica cuatro fases que reconoce como dinámicas y que generalmente ocurren en grupos numerosos.

Fase latente

Se presenta de manera espontánea, no tiene opiniones externas por la falta de expresiones públicas. En ocasiones se manifiesta con comentarios y rumores no fundamentados, lo cual genera reacciones diversas de las partes afectadas.

Fase de confrontación

Es la fase del conflicto más visible, en el cual hay un enfrentamiento de posiciones contrarias, en la cual se hace uso de diversos medios para expresarlas, existiendo situaciones de agresión y violencia, para posicionar los intereses ante la opinión pública.

Fase de crisis

Esta fase alcanza el nivel más alto o complicado del conflicto. La confrontación se sale de control, no hay diálogo e incluso las bases rebasan el accionar del maestro. Las acciones son violentas, con expresiones masivas que causan daños a bienes de la escuela y los de alumnos; incluso daños a la integridad humana (saqueos, destrozos, enfrentamientos, peleas).

Fase post-conflicto

Después de las fases anteriores, por lo general interviene un tercero neutral, que en su posición trata de resolver el conflicto a través de un proceso comunicativo, éste personaje viene en calidad de mediador, intermediador, facilitador, pacificador o con otra designación, se reconocen como parte fundamental en diversas instituciones como derechos humanos, organismos gubernamentales o educativos. Gracias a la intervención oportuna en esta fase se inician los procesos de diálogo y se logra resolver el conflicto.

Las etapas enunciadas, se identifican en los conflictos en el aula, sin embargo, cabe destacar que las formas en que se presentan no llevan necesariamente un orden lineal o se pasan por cada una de esas fases, debido a que las formas en que ocurre una situación conflictiva, no es generalizable

para todas. Por tanto, es necesario conocer cada etapa y ubicar sus características para reconocer los aspectos que se hacen presentes en el conflicto y que ayudan o entorpecen su desarrollo.

3.1.4. Participantes en el conflicto

Durante una situación conflictiva al ser un proceso social y de interacción, y propio de las personas, cada una de ellas tienen un rol o papel que se identifica y que tiene una función durante el desarrollo de ésta, cada uno de los involucrados en un conflicto le otorga un significado a la experiencia a la cual se enfrenta durante este tipo de tensiones y así mismo manifiesta una gran variedad de reacciones, emociones o sentimientos propios durante y después de experimentar un conflicto.

López (2008) menciona que los actores por su relación o incidencia con el conflicto podrán identificarse como principales, primarios o directamente relacionados, mientras que habrá otros que se podrán considerar como secundarias o indirectamente relacionados. Además, puede haber terceras personas o actores poco relacionados con intereses actuales o potenciales que también se deben identificar y considerar como importantes, debido a que influyen, pero en medidas mínimas o esporádicas.

De manera específica, Avellanosa y Avellanosa (2003) reconocen que la participación de un alumno en un conflicto en las aulas, donde se vislumbran aspectos de violencia, puede darse cuando presenta una diversidad de conductas negativas y amenazadoras hacia otro, estableciendo una interacción de lucha entre solo una de las partes hacia la otra, desde esta concepción rescata que los alumnos pueden desempeñar diversos roles en este tipo de conflicto, los cuales se mencionan a continuación:

La víctima

Lo representa un alumno que es tímido y manifiesta miedo, hacia el profesor, los compañeros o otras personas dentro de la escuela. Se considera que durante la hora del recreo se encuentra en mayor vulnerabilidad debido a las situaciones que enfrenta con otros alumnos durante este tiempo. Por lo general la víctima la pasa mal en su papel, pero no encuentra las formas o medios para salir

de él, por lo que opta por acercarse al verdugo para ver si éste le acepta y así dejar de ser siempre víctima.

El verdugo

Se caracteriza por ser de los mayores de la clase o tiene aspecto de serlo y, en cualquier caso, él o ella quieren sentirse mayores y sus identificaciones son con los de los cursos superiores. Para lograr la identificación en su papel, el verdugo requiere de dos cosas importantes: una víctima y un grupo que le reconozca como autoridad en lo suyo.

Los espectadores

Son el grupo de alumnos que siguen al verdugo y observan las acciones que éste emprende en contra de compañeros víctimas. Se observa que los espectadores, no se atreven a serlo directamente o con alguna intención, pero participan del conflicto donde expresan diversas emociones o sentimientos agresivos o de compasión; así como en algunos casos reconocimiento hacia el verdugo para evitar convertirse en potenciales víctimas de él.

Los héroes

Este papel lo asume el alumno quien tiene el valor de enfrentar al verdugo, asumir los riesgos y controlar algunas emociones como el miedo. Se considera heroico al tener el valor y voluntad de enfrentar al verdugo, así como de no permitir que un compañero sea maltratado.

3.2. El conflicto en el aula y violencia escolar

Bajo la idea sobre la convivencia escolar, y sus significados, se reconoce los múltiples beneficios de las interacciones que se establecen en el aula y el valor de las relaciones armoniosas y positivas en un ambiente de aprendizaje, sin embargo de manera paralela como algunos autores lo señalan, también se presentan situaciones que pueden afectar o generar tensión en las dinámicas cotidianas, y que en su inadecuado manejo afectan los procesos de aprendizaje de los alumnos, una de éstas situaciones son los conflictos que surgen en este espacio.

Pues el ámbito escolar es el lugar principal donde se presentan diversas situaciones conflictivas de los niños en edad escolar, debido a que en su papel de alumnos que integran un aula, tienen sus propias historias y experiencias de vida, integran un bagaje cultural y de conocimientos únicos que en ocasiones se contraponen con los de los demás integrantes del grupo por el hecho de partir desde su particular universo y forma de percibir la realidad.

3.2.1. Conflictos en el aula

Casa Mayor (1998) refiere que los conflictos en la escuela se producen cada vez que hay un choque de intereses entre los alumnos u otros actores. Asimismo, cuando sucede un enfrentamiento a causa de un desacuerdo en relación con situaciones, ideas, intereses, opiniones o necesidades que se ponen de manifiesto en las dinámicas en el aula y que en ocasiones ponen de manifiesto actitudes negativas o de violencia.

Desde una perspectiva funcionalista señalada por García y Martínez (2002) y Rahim (2003), los conflictos en el aula están relacionados con la transgresión de las normas de convivencia escolar, como la parte no deseada dentro de las interacciones presentes en las instituciones y reconocida en la cotidianidad como un fenómeno negativo que requiere de medidas propias para ser tratado. Estas aseveraciones se insertan en una serie de prejuicios en relación con el conflicto dentro del aula, debido a que se considera como la presencia de errores y fracasos, por lo cual es necesario ocultarlo, negarlo o disimularlo (Apple, 1986).

Adicionalmente, el conflicto en algunas situaciones es considerado como un “elemento que acaba por perjudicar gravemente el normal funcionamiento de la escuela, conviene evitar a toda costa estas situaciones, porque, aunque se le dé remedio al conflicto eventualmente, deja recuerdos que son difíciles de borrar” (Isaacs, 1991, 261-262). Estas aseveraciones, permiten ver que el conflicto ante una mirada tradicional o funcionalista es una situación que no tiene valor o incidencia positiva alguna, en las dinámicas u organización dentro de un aula ni en los propios alumnos, por lo que es importante conocer esta mirada que prioriza la funcionalidad, normalidad y prácticas tradicionales

en la escuela, que en la realidad no se acercan a las cotidianidades escolares que se viven en todas las instituciones.

Por otro lado, desde una perspectiva postura más humana y crítica (Escudero, 1993) le da un significado distinto al conflicto cuestionando la mirada tradicional, ya que lo concibe como necesario para la transformación de las estructuras, las prácticas y los valores educativos, la cual promueve su tratamiento desde una mirada pacífica y constructiva. A partir de este enfoque se reconocen los beneficios al nivel del clima organizativo, promoviendo la comunicación, la interdependencia y la autonomía, necesarios en las escuelas para propiciar el aprendizaje.

Bajo estas ideas Funes (2000), expresa que el conflicto es un proceso que se ha construido con el tiempo, identificándose un surgimiento, un desarrollo y un desenlace, que permite la creación de un puente de interacción entre las partes en disputa. Esta concepción reconoce las fases que lo constituyen, así como el papel de los actores dentro del conflicto, en donde se crean espacios para la interacción y las relaciones sociales, bajo esta perspectiva la connotación negativa va desapareciendo, se le otorga valor y reconocimiento a la situación conflictiva.

Baja la misma postura, en la cual se identifica al conflicto como una oportunidad, se reconocen las aportaciones de Galtung (1984) quien expresa y defiende la idea de que al hacer uso de medios positivos como la empatía o creatividad, el resultado final o desenlace del conflicto, igualmente será positivo y a su vez constructivo, lo cual sin duda alguna es uno de los objetivos de escuelas y docentes, quienes de manera necesaria intentan buscar o encontrar los medios para ayudar a los alumnos a resolver sus conflictos y no llegar a situaciones de violencia.

Por ello, es importante reconocer al conflicto en el aula, no solo como una forma de interacción inherente a las dinámicas sociales en el aula, sino como una situación que permite la transformación de estas relaciones, debido a que dentro de un marco de convivencia y reconociendo la diversidad como un aspecto insoslayable en el aula, permite el contraste de ideas, situaciones gustos y que al manejarlas de manera asertiva, representa una oportunidad de tomar acuerdos de manera conjunta dentro del salón de clases. Respecto a esta idea se enfatiza el valor transformativo del conflicto en el aula; es decir, en palabras de Cascón (2001) “el conflicto como la principal palanca de transformación social, algo que como educadores y educadoras por la paz debe ser, precisamente, uno de nuestros objetivos básicos” (p.7).

Con lo cual es importante concebir al conflicto desde una mirada crítica que permita, cuestionar sus posibles causas y consecuencias, reconocer su valor e impacto positivo dentro de la cotidianidad del aula, como un reto docente que permite desarrollar habilidades para su enfrentamiento y gestión en un marco de convivencia escolar que da cabida a la diferencia, al desacuerdo y a la transformación de las dinámicas en la escuela, pues el conflicto es una situación inevitable en las aulas escolares, más allá de eliminarlos, es importante reconocer su presencia, las tensiones que genera y comprender el impacto que logra tener en cada uno de los actores que se encuentran en las escuelas.

Algunos autores identifican diversos conflictos con características propias y particulares, en el ámbito escolar se reflejan este tipo de clasificaciones sobre las situaciones conflictivas, sin embargo, se han encontrado algunos aspectos propios del contexto áulico que es importante conocer, para así ubicar aquellos procesos presentes en el objeto de investigación, para lograr comprender y relacionarlos con las habilidades de la inteligencia emocional.

Los conflictos en el ámbito escolar se presentan de diversas formas, de acuerdo con los actores que intervienen y a los aspectos que resaltan durante su proceso de explicitación, por ello Viñas (2004) reconoce cuatro grandes categorías en el conflicto en el aula: sobre el poder, las relaciones, el rendimiento y las situaciones interpersonales.

- Por conflicto de poder se entiende todos aquellos conflictos que se dan con las normas (cuando un alumno reacciona contra el sistema se encuentra con mecanismos de poder que coartan su libertad generando un conflicto en el cual únicamente el sujeto puede adaptarse, ya que la normativa cumple una función de estabilidad del sistema).
- Respecto a los conflictos de relación, son aquellos en los que uno de los sujetos del conflicto es superior jerárquica o emocionalmente al otro. En este caso se incluyen los casos de acoso escolar o también conocido como *bullying*, ya que se dan entre iguales y son factores psicológicos y/o ambientales los que favorecen la relación jerárquica y de poder entre ellos.
- Los conflictos de rendimiento son aquellos relacionados con el currículum en los que el alumno puede presentar dificultades en equilibrar sus necesidades formativas y lo que la escuela o profesor le ofrece.

- Y respecto a los conflictos interpersonales, van más allá del hecho educativo y se dan en la escuela ya que éste es una reproducción de la sociedad en la que está ubicado, siendo fiel reflejo el uno del otro (Viñas, 2004).

Burguet (1999), también identifica tipos de conflictos que se vinculan a otros aspectos propios que se viven en las aulas, y que reconoce como generador de malestar en los docentes, debido a que no se apega a las expectativas tradicionales que ellos proyectan en sus alumnos, esta categorización de conflictos los organiza de la siguiente manera.

- Problemas de disciplina: Burlas y menosprecio hacia el educador, o de éste hacia los educandos haciendo uso y ejercicio de su autoridad; se crea un ambiente con exceso de ruidos, interrupciones; hay una dificultad al pasar del papel de líder impuesto al líder natural; suele haber tratos con los educandos que tienen realidades más conflictivas; conductas violentas y delictivas.
- Problemas de adaptación a las diferencias individuales: Los comportamientos considerados demasiado heterogéneos son rechazados; la relación personal es escasa, la comunicación se da en función de las relaciones de poder; existe un exagerado interés por contabilizar las exigencias para cubrir los programas y la necesidad de atender a cada uno en particular; adaptación a ritmos de aprendizaje diferentes; enseñanza adaptada a los rendimientos y ritmos diferentes; problemas a causa de la falta de motivación de los alumnos, a menudo indicadores de la falta de motivación de los profesionales de la educación.
- Problemas relacionados con la evaluación: Se presentan cuando existe dificultad del estudiante para continuar el nivel de rendimiento que institucionalmente se pide, de acuerdo a los ritmos de cada alumno y docente la atención se da personalizada; por tanto es necesario encontrar criterios de evaluación con los cuales se evite el fracaso en la educación, y a su vez atender los mínimos establecidos en los programas oficiales, considerando que den respuesta a las necesidades del alumno y no a las necesidades de homogeneización que el sistema impone.

La caracterización sobre el conflicto en el aula que presenta Burguet (1999), requiere la presencia y acción reflexiva tanto del alumno como del docente, ya que las interacciones que ellos establecen

dan paso a este tipo de situaciones conflictivas, en la mayoría de los casos se observan tensiones que tienen cierto grado de violencia generada mayormente entre los alumnos, por lo que es necesario conocer y reflexionar en torno a estas conceptualizaciones respecto al tipo de conflictos que suceden en las aulas, más aún para evitar las conductas violentas o que trasgredan la integridad de alumnos y docentes.

3.2.2. El conflicto derivado en violencia

Como se observa en el apartado anterior, una de las tipologías caracterizadas en la situación conflictiva, es la violencia, desde diversas perspectivas, ambas situaciones sociales se encuentran estrechamente ligadas. Algunos autores como Viñas (2004), García y Martínez (2002) y Santé (2016) reconocen la presencia de violencia, como parte de la dinámica del conflicto, y por otro lado autores como Galtung (1998) recurren a la idea de considerar que, si el conflicto no es manejado adecuadamente, genera violencia como situación desenlace, sin embargo, en ambos casos se les relacionan directamente.

Las concepciones sobre la violencia escolar tienen puntos de encuentro con los conflictos, iniciando por su carácter inminentemente social, asimismo la presencia de aspectos de orden subjetivo como emociones, actitudes, ideas o supuestos que los actores refieren ante una de las situaciones mencionadas.

De Souza (2010) explica que históricamente hay dos posturas sobre los factores que convierten las emociones negativas como ira o enojo en violencia: la perspectiva biológica y la perspectiva social ambientalismo. Por un lado, la biología sostiene la existencia de aspectos genéticos y biológicos que determinan la tendencia a manifestar conductas violentas que hacen que los individuos se enfrenten de manera constante a conflictos, esto nominándolo como una determinación biológica. Así por su parte, la perspectiva ambientalistas explican a la violencia como parte de los aspectos de índole social o cultural, en los cuales se privilegia la interacción entre las personas y las formas en que se presenta.

De igual manera se logra reconocer una tercera posición frente a la violencia, la perspectiva interaccionista, que refiere que tanto los aspectos genéticos y las experiencias vivenciales en determinadas situaciones, influyen en el origen y formas en que se hace presente la violencia. Esta postura sugiere que la violencia es una alteración de la agresividad propia de los seres humanos, que se produce por la acción de factores tanto biológicos como ambientales (Schallenberg, 2004).

Estas posturas nos permiten observar que conforme el humano ha ido evolucionando, las formas en las cuales manifiesta violencia también han ido cambiando, sin embargo, se destaca que ésta es considerada como una construcción social. Debido a que existen actos de violencia en contextos específicos que no se reconocen como una agresión o acción negativa, mientras que, en otros espacios culturales o sociales, las mismas acciones son juzgadas como agresivas o que atentan contra la integridad de las personas. Ante lo cual se hace una explicación y comprensión de la violencia con base a la manifestación de determinadas conductas de los sujetos que se encuentran ligadas a las situaciones que enfrenta o vive diariamente y que las expresa de diversas maneras. Sin embargo, la concepción sobre la violencia en términos simplistas y generales, reconocen la presencia de aspectos de orden ofensivo hacia el otro, que los trasgreden como individuo.

La violencia también puede ser comprendida como un acto imprevisible, en tanto corresponde a una conducta manifiesta de fuerza desmesurada y automática, aun cuando pueda expresar intención de daño, puede ser considerada como la consecuencia de un proceso más largo de hostilidad y/o agresión entre dos o más personas, con y sin amenaza (Mineduc, 2006, p.16).

Como se percibe en esta conceptualización, la violencia es una transgresión hacia el otro, el no respeto de su persona como sujeto con derechos y con una subjetividad proclive a ser menospreciada o poco valorada, lo cual podría conllevar a una serie de problemas de orden personal o social.

Cabe señalar que las definiciones sobre la violencia hacen referencia a aspectos de orden físico como psicológico sobre quien se considera o ejerce el papel de víctima. Sanmartín (2004) identifica cuatro tipos de violencia de acuerdo con su manifestación:

- **Violencia física:** Está dirigida al cuerpo de la víctima, seguida de una escalada en intensidad y frecuencia.

- **Violencia psicológica:** Se considera como el maltrato psicológico directo a la autoestima de la víctima, logrando repercutir en su autoestima y seguridad personal.
- **Violencia sexual:** Consiste en un acto o abuso sexual sin el consentimiento de la otra persona.
- **Violencia económica:** Refiere a la disposición impuesta y el manejo abusivo del dinero y los bienes materiales con y hacia otra persona, no permitiendo la toma de decisión de la otra parte.

Por otro lado, con base en las propuestas de Galtung (1998) se identifica la caracterización de la violencia como se muestra a continuación:

- **Violencia directa:** Se manifiesta en actos realizados por personas o grupos distintivos, se identifica cuando los perpetradores realizan un daño de forma física, verbal o psicológica a individuos o grupos colectivos. Es de fácil identificación ya que sus consecuencias son evidentes.
- **Violencia estructural:** Se produce en actos de omisión por parte de instituciones o estructuras legitimadas. Las víctimas se identifican como sociedades o comunidades.
- **Violencia cultural:** Se presenta como producto de ideologías, creencias y formas de pensar determinados, este tipo de violencia es casi imperceptible debido a que se ha normalizado con la práctica y los daños se presentan a grupos sociales.

La manifestación de la violencia se presenta en diversas formas y en los espacios en los cuales sucede, sin embargo, el contexto escolar es el espacio que ha acrecentado el interés y preocupación, sobre su estudio y control, debido a que en este espacio se tienen lugar un gran número de interacciones sociales y donde se pone da manifiesto la gran diversidad de realidades personales que no siempre son coincidentes y que dan lugar a situaciones de conflicto que lamentablemente al no ser reguladas, gestionadas o manejadas adecuadamente devienen en violencia escolar.

La violencia se ha encontrado en el ámbito educativo como parte de un contexto social, sin embargo, la creciente tendencia de problemas sociales en la vida cotidiana de las personas se

relaciona con la preocupación de las autoridades educativas, en reconocer que la violencia escolar, ha aumentado de manera alarmante en las escuelas, lo cual ha planteado la necesidad de generar y proponer programas para la no violencia dirigidos a la convivencia escolar en un marco de valores universales.

Según Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), la violencia escolar es una forma de violencia que se vive en el país, que no se presenta aisladamente, sino que se interrelaciona con otros tipos de violencia, debido a que al interior de las escuelas es un reflejo del entorno familiar y social.

Así pues, el reconocimiento del conflicto supone pensar también en la presencia de la violencia, sin embargo, la postura a tomar es permitir que el conflicto ayude a la toma de decisiones y acuerdos sin recurrir a actos de violencia que afectan al otro y disminuyéndolos en el contexto escolar, a través de una convivencia en valores, como así lo expresa Galtung (1998) al reconocer que es importante buscar los medios creativos y pacíficos para dar un buen fin a los conflictos, ya que al no hacerlo, no solo la violencia se ve reflejada de manera externa en las personas, sino que también se presentan efectos no visibles como traumas, odios o emociones negativas o potencialmente destructivas.

3.2.3. Convivencia escolar

El trabajo cotidiano en el aula se construye de relaciones que se establecen entre los alumnos, el docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que emergen de esas interacciones diarias. Un aspecto fundamental que se reconoce dentro de estas prácticas sociales en las instituciones escolares es la convivencia escolar que se relaciona con el manejo de conflictos en las aulas, y que desde las políticas educativas se vislumbra como una necesidad u objetivo necesario que se debe percibir y promover dentro de los centros escolares.

Reflexionar sobre la convivencia escolar permite explicitar los procesos subjetivos que en ésta se encuentran, valoraciones, percepciones e interpretaciones de los docentes y alumnos, que inciden en las dinámicas de esta y ayudan a su conformación única, es un dispositivo en el cual se promueven los intercambios, estrategias pedagógicas y relaciones entre los diversos actores de la

comunidad educativa; éstos a su vez crean y recrean pautas de relación y significado frente al acontecer educativo como una posibilidad de aprendizaje (Peña, Sánchez, Ramírez y Menjura, 2017). Bajo esta idea, la convivencia escolar es un tramado de varios aspectos, cada uno de ellos tiene especial relevancia y ser conscientes de esto permite comprenderla.

El reconocimiento de la convivencia escolar y todos los aspectos que engloba, cobran sentido fundamental para las políticas educativas, quienes reconocen su presencia y valor en el espacio educativo, como una forma de prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos y la formación ciudadana, lo cual a su vez garantiza el derecho a la educación de los niños y jóvenes, con la posibilidad de alcanzar niveles de desempeño académico mejores (UNESCO, 2008).

En México a partir del sexenio Peñista, se diseñó e implementó el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) que surge como una iniciativa para impulsar ambientes de relación y convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje (SEP, 2014), poniendo especial énfasis en el fortalecimiento social y personal de los alumnos, este programa plantea una serie de acciones formativas que pretenden fortalecer las relaciones de la comunidad educativa.

Desde el marco de este programa, se plantea la convivencia escolar como la construcción de relaciones interpersonales armónicas, incluyentes y pacíficas, que tiene como base el respeto, la comunicación asertiva, la paz, la valoración de la diversidad, la resolución pacífica de conflictos y los derechos humanos, como uno de los pilares de la educación que exige la comprensión del otro, para tener un entendimiento mutuo y así vivir en armonía (SEP, 2014).

Esta preocupación reflejada en los programas educativos en México, vislumbran a la convivencia escolar como un fin necesario de cumplir, debido a que las acciones que se proponen marcan una línea a seguir, dentro de un ideal de escuela, donde las relaciones que se establecen entre los actores educativos se caracterizan por rasgos positivos y donde no hay cabida a lo oculto, a lo incomodo o inaceptable.

Sin embargo, develando un significado más cercano a las realidades escolares que se construyen, dentro de la convivencia escolar, se hacen presentes un sinnúmero de situaciones que no siempre

conlleven una connotación positiva, la convivencia no se reduce a una mera relación entre dos o más individuos, sino también como un acto de reconocimiento del otro, lo cual puede generar incomodidades; respecto a ello:

La convivencia tiene que ver en un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y lo que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Y la convivencia, es convivencia porque en todo caso hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencias y alteridad de efectos (Skliar, 2009, p. 4).

Bajo esta idea, que Skliar (2009) expresa que la convivencia escolar requiere que los alumnos reconozcan la existencia de sus pares, como sujetos estudiantes provenientes de contextos distintos, y que a pesar de sus diferencias comparten situaciones en común y que en el proceso de interacción con ellos se generan encuentros y desencuentros que pueden concluir en acuerdos o divergencias, por lo cual es necesario reconocer conjuntamente a la convivencia escolar, el manejo del conflicto, como una situación inherente a los procesos de socialización.

3.3. Perspectivas culturales del conflicto

Comprender e interpretar la cultura requiere de una mirada multidisciplinar, así como tener clara la perspectiva y fines de entendimiento, pues “el término cultura integra en su significado una faceta individual y otra colectiva, una descriptiva y otra normativa, un carácter universalista y otro diferencialista” (García, 2007, p. 20), ante lo cual es imprescindible no obviar el significado de cultura, que permita entender la mayor parte de aspectos que engloba en su significado.

Además, las valoraciones y significados de la cultura se encuentran mediadas por diversas situaciones, entre ellas intereses políticos, económicos, rivalidades o conflictos entre ciudades, pueblos o países que lamentablemente estarían exaltando o demeritando el valor y significado de algunas culturas, además de que se encuentra sujeta a los actores principales del mundo globalizado.

3.3.1. Cultura del conflicto

Dentro de los procesos sociales en la escuela, cobra relevancia las formas de convivencia de sus integrantes, las cuales se ven permeadas por aspectos de orden subjetivo y objetivo y la cultura misma. Esta idea refiere a comprender el funcionamiento y dinámicas que se observan cotidianamente en la escuela y que, se concibe como cultura escolar.

El concepto general de Elías (2015) engloba varios aspectos de otras definiciones, ya que menciona a la cultura escolar como los patrones de significado transmitidos históricamente que identifican a un grupo escolar. Las relaciones que se establecen en las escuelas, el tiempo dedicado a ciertas actividades, el currículo implementado y el apoyo de los padres son algunos elementos que se logran apreciar sobre la cultura escolar y que son parte esencial del funcionamiento escolar.

Es importante recalcar dentro de los aspectos de la cultura escolar, aquellos elementos de carácter subjetivo como son: la perspectiva, los valores, creencias, supuestos y el sentido compartido, ya que, si bien se presentan de manera implícita en la vida cotidiana de las escuelas, puede generar interpretaciones equivocadas sobre la cultura escolar, así como influir o determinar la promoción de culturas tóxicas o positivas (Elías, 2015).

La construcción de una cultura escolar representa en sí un conflicto, debido a que se requiere del mantenimiento de buenas relaciones entre los miembros de la escuela, es decir que se logren mantener acuerdos comunes de manera constante y que sean del beneficio o interés de la mayoría escolar, pues en sí la convivencia cotidiana entre los integrantes de la escuela representa una constante situación conflictiva, repleta de tensiones y desacuerdos entre los deseos, necesidades, intereses, ideales, creencias, costumbres, tradiciones o idiosincrasias presentes en el aula.

En el proceso de configuración de la cultura escolar, se tratan de imponer, y si no se tiene la precaución de mediar las formas para manejar estas situaciones, se pueden presentar episodios de violencia, actitudes negativas ante el otro o la negativa de llegar a acuerdos comunes, por ello la necesidad de conformar una cultura del conflicto que permita la convivencia adecuada en el aula y la toma de decisiones y acuerdos dentro de una postura reflexiva y crítica.

Ante lo cual conviene que quienes integran la escuela tomen una postura en la que se reconozca al conflicto como parte de las dinámicas e interacciones que se establecen de manera diaria entre ellos, que de manera gradual se cree un sistema de creencias y valores compartidos, donde los alumnos y docentes reconozcan los aspectos positivos del conflicto.

En otras palabras, construir una cultura del conflicto implica considerarlo como valioso, no como un proceso de antagonismo y hostilidad. En este sentido Ross (1993) utiliza la expresión cultura del conflicto en una comparación intercultural, no como aquel grupo social carente de altercados, tensiones o diferencias, sino como una sociedad, en la que las diferencias que surgen son conducidas de tal manera que el extremo rencor, la polarización y la violencia contundente son evitados por mediaciones de instituciones concretas y prácticas específicas.

3.3.2. Hacia una cultura de paz

Desde esta postura, la idea de cultura de paz, implica promover la cultura del conflicto, donde exista un punto de encuentro, una conciencia de que ambas están presentes de manera implícita o explícita dentro del aula, donde la paz promueva la convivencia escolar en un marco de valores y el conflicto ayude a superar el estatismo y promueva una transformación de las relaciones y dinámicas de aula, a través de un tratamiento intercultural y el reconocimiento de la diversidad presente dentro de un grupo escolar, además de privilegiar la formación de los alumnos, en lo intelectual y potencialice su inteligencia emocional.

Por lo anterior, es importante concebir al conflicto desde una mirada crítica que permita reconocer su valor e impacto positivo dentro de la cotidianidad del aula, como un reto docente que posibilite desarrollar habilidades para su manejo en un marco de convivencia escolar que da cabida a la diferencia, al desacuerdo y a la transformación de las dinámicas en la escuela, una convivencia en una postura pacífica.

Pensar y promover una convivencia pacífica en la escuela, requiere del fomento de habilidades sociales como el diálogo, la toma de acuerdos, la negociación y la mediación, las cuales son formas asertivas para hacer efectiva la educación para la paz en el trabajo cotidiano como una parte más

de los discursos en pro de la paz, y como formas de convivencia que permitan el establecimiento de relaciones sociales, el desarrollo de habilidades y capacidades emocionales y sociales.

Reconociendo que es importante establecer una cultura de paz en la escuela, también se reconoce dentro de ésta, que el conflicto es una oportunidad de crecimiento personal y social, que permite la institucionalización de normas y acuerdos en pro de los propios sujetos, diferente a una postura que vea al conflicto como una única situación de disciplina que requiere de ser resuelta inmediatamente sin la reflexión y participación de los diversos actores escolares, así desde ésta perspectiva, la educación para la paz es la misma construcción de una cultura una paz en el entorno cotidiano, que permita la resolución de conflictos con soluciones y aportaciones constructivas que den protagonismo y voz a todos los participantes.

Conviene también precisar que la construcción de una cultura de paz en la escuela cuestiona las formas disciplinarias desde una acepción autoritaria y restrictiva, que quita la voz y participación de los alumnos, que promueve los modelos punitivos e impositivos. Este cuestionar requiere de la reflexión sobre las acciones que se promueven en la escuela ante las situaciones conflictivas, así como las medidas para manejarlas y darles solución.

Esta idea, permite de manera práctica y concreta ir construyendo una cultura de paz en la escuela, dando protagonismo y responsabilidad a todos los participantes, creando normas de convivencia, desarrollando habilidades sociales para negociar, lograr y mantener los acuerdos, crear mecanismos de participación y toma de decisiones, una actitud que permita asumir los retos y compromisos que se generan.

3.4. Gestión de conflictos y estrategias de solución

La presencia del conflicto en el aula genera temores y consecuencias, tanto en los alumnos como en el docente, ya que la escuela al ser una institución se encuentra regida por una serie de normas que de manera obligatoria y general se siguen, por los actores escolares. Sin embargo, es el docente quien es responsable de crear y favorecer un entorno de aprendizaje en el salón de clases armónico, y también tiene la obligación de conocer las formas idóneas en las cuales se pueden resolver los conflictos, así como las consecuencias de no hacerlo.

García y Martínez (2002), realizaron estudios en diversos contextos escolares en los cuales encontraron que la mayoría de los conflictos que no son resueltos de manera asertiva, derivan en violencia. Son varias las consecuencias educativas y sociales que se desprenden de ellos, entre las que se mencionan las siguientes:

- En la víctima produce miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas: de rendimiento escolar y baja autoestima.
- En el agresor aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral y de empatía, al tiempo que refuerza un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo.
- En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla puede producir, aunque en menor grado, problemas: miedo a poder ser víctima, reducción de la empatía; y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás.
- En el contexto institucional, la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos y hace que aumenten los problemas dentro de la escuela.

Desde una mirada donde el conflicto altera la función o dinámica de los grupos sociales, se vislumbra como un proceso el cual tiene consecuencias negativas como la violencia, tanto los actores escolares como la misma institución, se ven afectadas de manera negativa, en su organización, estructura y dinámicas cotidianas.

3.4.1. Gestión de conflictos

Desde una postura crítica y positiva, el reto para el docente es enfrentar y gestionar al conflicto para dinamizar el aula y aprovechar su valor, desarrollando una conciencia en la cual los alumnos no tengan miedo de enfrentar situaciones conflictivas, de regular sus emociones negativas, de poner en juego diversas habilidades para saber resolverlas y proponiendo diversas estrategias para su solución.

Al identificar algunas consecuencias negativas que se generan al no atender adecuadamente los conflictos y reconociendo su presencia en el aula, como parte de la dinámica social en las relaciones que se establecen entre los alumnos y el docente, surgen retos como la manera de disminuir los conflictos en el aula, el orientar u apoyar a los alumnos para que logren resolver sus conflictos de manera asertiva, aprovechar el conflicto como una oportunidad de aprendizaje en los alumnos o identificar las formas más adecuadas para resolver los conflictos en el aula.

Recuperando una postura crítica y humanista es necesario la conformación de criterios que permitan la gestión de los conflictos en el aula, la aplicación de estrategias que permitan dar respuesta y solución de manera asertiva, donde los alumnos y docentes se involucren activamente, en la búsqueda de una convivencia escolar que mire al conflicto como una situación de aprendizaje para todos.

Por lo que es importante precisar que la tarea a la cual se enfrenta el docente es la de lograr la gestión de conflictos, como una parte fundamental en su trabajo cotidiano. La gestión constructiva del conflicto se entiende como las acciones realizadas para facilitar que las personas que se enfrentan a situaciones de conflicto logren encontrar por sí mismas respuestas que satisfagan sus necesidades y formas para enfrentarlos, logrando así la posibilidad de establecer relaciones intrapersonales en un sentido cooperativo y de gestión de las diferencias; es decir, gestionar el conflicto.

La gestión de conflictos abarca el estudio y análisis de los conflictos, con un enfoque integral que trata de incorporar aspectos, ideas, técnicas, métodos y estrategias que permitan a las personas enfrentar los conflictos, para que así logren resolverlos de manera autónoma y positiva, evitando tener consecuencias negativas.

La posibilidad de enfrentarse a diferencias constante de intereses, necesidades y valores, aumentan en varios contextos, por lo que la capacidad de gestionar conflictos en la vida cotidiana cobra valor esencial como parte del desarrollo del ser humano y en su actuar. Así, la gestión de conflicto presupone un carácter preventivo, como un aprendizaje personal y social propio de una cultura de no violencia, del reconocimiento y consideración del otro, como la aceptación de las diferencias en un marco de respeto y como elemento esencial del enriquecimiento humano y de las relaciones sociales.

En este sentido, la gestión del conflicto supone el reconocimiento de las emociones y el malestar que provocan este tipo de situaciones conflictivas, Sandoval (2012) lo señala como una actividad para prevenir y limitar la escalada de un conflicto de manera que no sea violento o destructivo, de tal forma que se logren acuerdos, su finalidad es evitar o al menos reducir a los involucrados en los conflictos mediante la mediación y la negociación.

En la escuela, el docente es quien gestiona los conflictos, en otras palabras, procura, guía, orienta hacia la solución y aprendizaje, a través de su forma de ser, actuar y de su estilo de educar, por lo que tiene que saber utilizar el conflicto con habilidad, saber regularlo y darle un tratamiento positivo, ante las situaciones de conflicto que presentan sus alumnos en el aula.

3.4.2. Estrategias de solución

El aprender a desarrollar estrategias de gestión o resolución de conflictos como medidas de prevención, permitirá a los alumnos construir y poner en práctica diversas habilidades, que de manera gradual, se externarán de manera espontánea al enfrentarse a situaciones de tensión con sus pares, formar juicios de valor sobre la postura del otro, negociar sus necesidades e intereses e involucrarse en algunas ocasiones como mediador, todo ello requiere la acción e intervención del docente al sugerir y aplicar algunas estrategias, entre las que se mencionan las siguientes.

- Solución por negociación

Llegar a un acuerdo donde las partes involucradas tengan plena decisión, en ocasiones es imposible, debido a que en la búsqueda de un fin común, uno de los individuos cede ante su contraparte, lo cual no representa una pérdida del deseo o interés, sino un equilibrio en el cual se sientan identificadas ambas partes, la negociación representa un proceso en el cual, cada uno de los sujetos en el conflicto, participa activamente en la búsqueda de una solución o acuerdo común.

Aragón (2000) explica que la negociación es aquella actividad en la que una persona establece algún intercambio con otra u otras para obtener algún bien o satisfacer una necesidad o interés. Lo ideal apunta hacia un beneficio mutuo y equilibrado, pero en los conflictos no siempre es así, por

lo tanto, podría decirse que probablemente generen otros conflictos después de que se obtenga una negociación.

En educación es importante aprender analizar, negociar y buscar soluciones creativas que permitan a los alumnos a enfrentarse a sus propios conflictos con una actitud y visión positiva, por lo que es importante que logren diferenciar y separar los tres aspectos presentes en el conflicto en términos de Cascón (2001): las personas involucradas, el proceso (la forma de abordarlo) y el problema (las necesidades o intereses antagónicos en controversia). Siendo conscientes de los aspectos mencionados, los alumnos podrán identificar los motivos del conflicto, proponer y no imponer sus deseos e intereses y lograr negociar con su par, para buscar el acuerdo que proporcione una respuesta o satisfaga a ambos.

Tanto el logro de los propios objetivos como la preocupación por mantener la relación son fundamentales para una solución pacífica y efectiva de los conflictos. Este proceso de negociación requiere habilidades tales como empatía, capacidad de escuchar y expresar opiniones, dialogar asertivamente y creatividad para encontrar soluciones.

Manzano y Torres (2000) sugieren que es importante identificar que esta forma de solución ante el conflicto se puede llevar a la práctica cuando se distingan actitudes por parte de los implicados, por ejemplo:

- Se tiene la voluntad de diálogo y se quiere construir la solución a su conflicto.
- Se tiene apertura para escucharse mutuamente una a la otra parte con respeto, sin necesidad de la presencia de un tercero.
- Se tiene la confianza en que el proceso les ayudará a ambas partes.
- La participación se da en igualdad de condiciones y oportunidades.
- Se tienen las condiciones adecuadas para hacerlo y el momento es el oportuno.

Existen diferentes tipos de negociación, Álvarez y Acosta (2008) reconocen la negociación integrativa y la distributiva. Por una parte, la primera –integrativa- se refiere a aquella en la que se expresan deseos de que ambas partes ganen y exista una alta cooperación entre las partes, en ésta

se da mucha importancia a la relación entre las partes implicadas, de manera que pueden llegar a darse modificaciones en los objetivos y las prioridades de éstas para llegar a un acuerdo de interés común. Por otro lado, en la distributiva se presenta una cooperación muy débil y se le da más relevancia a la ganancia personal de las partes, de manera que los objetivos contrarios no son reconocidos.

La negociación vista como un proceso cuenta con diferentes fases, son explicadas por Touzard (1981) de la siguiente manera: en primer lugar, está la enumeración de los puntos de confrontación o desacuerdo, en la que cada parte comunica su posición, expone sus peticiones y desarrolla las peticiones que tiene. En segundo lugar, se da la exploración de las posibilidades para negociar, ambos implicados realizan una minuciosa revisión y evaluación de la postura del otro para conocer hasta qué punto es posible negociar. En tercer lugar, el desenlace se produce cuando los implicados reconocen que tienen que llegar a un acuerdo y lo realizan.

Cabe destacar que las fases que se presentan no son generalizables o suceden en el orden que el autor expone, sin embargo, permiten dar una orientación respecto a los hechos o situaciones que caracterizan a la negociación frente a un conflicto, también proporciona un panorama respecto a sus particularidades frente a otras formas de solución, para así lograr distinguirlas en el ámbito educativo.

- Solución por mediación

Cuando en presencia de una situación conflictiva, los sujetos involucrados no logran tomar los acuerdos o llegar a un fin común, se puede recurrir a este tipo de solución, en la cual intercede una tercera persona, que es ajena a la situación de desacuerdo y toma un papel mediador para intervenir en la búsqueda de un acuerdo, a través de un proceso justo y en el establecimiento de un diálogo respetuoso, tolerante y comprometido.

Lederach (1966), explica que la mediación sucede cuando una tercera persona interviene en el conflicto, para así facilitar el logro de acuerdos. Asimismo, reconoce que esta estrategia tiene variaciones en su aplicación concretamente en lo que respecta a un lugar de otro, esto quiere decir que en la búsqueda de una solución se notará la influencia externa que el contexto en él genera, así

como la cultura y diversidad presente, debido a que las concepciones sobre acuerdos, interacciones, intereses y necesidades, estará confluída por costumbres, tradiciones, valores e idiosincrasias de los grupos sociales.

Por otro lado, Cascón (2001), advierte que la intervención de una tercera persona en un conflicto, no siempre es una mediación, ya que en ocasiones el actuar de la persona ajena, se traduce a una simple facilitación del diálogo, sin el interés en la situación conflictiva o se toman las decisiones de manera arbitraria sin tomar en cuenta a cada una de las partes involucradas, por lo que es importante que aquel individuo que tome el papel mediador se implique conscientemente, tenga la habilidad de escuchar, tenga la responsabilidad moral de no emitir juicios basados en los deseos propios y logre conducir el proceso en la búsqueda de un acuerdo o decisión que favorezca a todas las partes involucradas.

En el aula de clases es el docente quien toma el papel de mediador, sin embargo, es importante que en la medida de lo posible dote a los alumnos de recursos y habilidades que les permitan intervenir como mediadores en los conflictos de sus compañeros, mostrándose interesados y abiertos para participar, así como lograr un juicio crítico para ayudar a construir un acuerdo común.

En ese tipo de casos donde los mediadores son los propios alumnos, se le reconoce como mediación entre iguales, la cual fomenta la autonomía y donde se observan las habilidades predominantes de algunos alumnos para la solución de un conflicto. Cabe destacar que algunos de los objetivos de la mediación en la escuela son: transmitir habilidades de comunicación y asertividad identificar emociones y promover la empatía y escucha activa.

La mediación en el ámbito escolar se hace presente a través de las personas que logran apoyar en la solución o gestión de un conflicto, que puede estar constituido exclusivamente por alumnos o por un grupo de trabajo complementado entre alumnos, profesores e incluso por personal no docente.

El proceso de gestión de un conflicto, desde su inicio hasta su resolución a través de un órgano de mediación escolar, se divide en las siguientes cinco fases según Gabarda (2018):

Fase 1.

Evaluación del conflicto: una vez detectada la situación conflictiva, ya sea por la observación de algún miembro del equipo mediador o por alguna persona externa, se debe valorar si el caso puede ser tratado a través de una mediación o directamente se tendría la necesidad de ser sancionados.

Fase 2.

Preparación previa de la mediación: se establecen normas obligatorias, se comienza a escuchar las distintas versiones o partes del conflicto, se investiga el caso y se recopilan las pruebas necesarias sin tomar alguna posición.

Fase 3.

Compartir ideas de resolución: entre los involucrados se aportan propuestas de resolución, en esta fase se fomenta la cooperación, con la intención de que los afectados sean capaces de llegar a acuerdos concretos.

Fase 4.

Llegar al consenso: la idea central de esta fase es lograr un acuerdo consensuado que, en la medida de lo posible, logre satisfacer a los implicados. Es importante que se dejen en claro los puntos tratados y las acciones que se pretenden llevar a cabo.

Fase 5.

Cerrar la mediación: finalmente se aconseja que, en esta fase, se deje pasar un tiempo suficiente entre las personas implicadas, para volverse a encontrar y tratar el asunto que los mantuvo en conflicto. Para así revisar y valorar las acciones, medidas o acuerdos que se tomaron, reflexionando sobre lo que aportó la situación en diversos ámbitos.

El mediador, según Gómez (2013) tiene la función principal de ayudar, asistir y facilitar a los implicados del conflicto. Especialmente en cuanto al proceso de la mediación (donde los mediados se van a relacionar y comunicar), y en los objetivos que tenga dicho proceso, tanto sea para alcanzar

acuerdos y de mejorar las relaciones y/o la comunicación. Para todo esto, el mediador debe fomentar un ambiente de confianza, en el que los implicados se sientan seguros de expresar sus argumentos y opiniones, además de ser escuchados, respetados y no coaccionados a expresar argumentos distintos a los suyos propios.

Es decir, el rol del mediador es facilitar una discusión que tenga el centro en los intereses de los implicados, mediante una serie de técnicas que permitan desvelar las preocupaciones y los conflictos de cada uno, e implicarlos en la búsqueda de acuerdos y soluciones. Además de esto, Vallejo y Guillén (2006) definen el perfil que requiere un profesional de la mediación y consideran que éste debe ser una persona sensible, modesta, sencilla, natural, con capacidad de escucha activa, comprensiva, paciente, con dotes de comunicación, con sentido del humor, prudente, discreta, persuasiva e íntegra.

La mediación como estrategia de resolución de conflictos tiene unos aspectos positivos a tener en cuenta para saber si es la manera para conseguir el objetivo. Algunas de éstas son explicitadas por Vallejo y Guillén (2006) y son las siguientes:

- Las decisiones son tomadas por los implicados y no por una tercera persona.
- Es una técnica más barata y corta que muchas otras.
- Reduce la tensión emocional en las relaciones.
- Es completamente voluntaria.
- Fomenta o restablece la comunicación entre los implicados ayudando de esta manera a la toma de decisiones.
- Generan acuerdos y pactos creativos.
- Tiene en cuenta las necesidades individuales de cada una de las partes.

Para completar estas ideas Munduate y Medina (2005) exponen más ventajas que se añaden para perfilar la utilidad de la mediación:

- Los implicados se sienten escuchados.

- Pueden expresar sus ideas y argumentos de manera extendida.
- Los temas que se tratan durante el proceso son sacados a la luz por las partes del conflicto.
- Los mediados se sienten protagonistas del proceso y consecuentemente de los resultados.

A pesar de las ventajas enunciadas, la mediación tiene una serie de limitaciones, señaladas por Funes y Moreno (2008) porque dicen que no todos los conflictos pueden llegar a tener una solución y no todos pueden resolverse a través de la mediación. La mediación según ellos solo puede utilizarse cuando las partes implicadas en el conflicto aceptan de manera voluntaria el proceso de mediación. Además, no es recomendable aplicar esta estrategia en casos de malos tratos, y en especial cuando los maltratadores no demuestran ningún signo de arrepentimiento. Tampoco puede utilizarse en casos de disrupción en el aula.

- **Solución por acción individual:**

Esta propuesta realizada por Crary (1994), retoma las habilidades propias del alumno, para que mediante sus medios se enfrente al conflicto, le permite aclarar el problema, fomenta la toma de decisiones y así como la reflexión sobre la situación; se considera como una forma de autocontrol, la autora lo denominó como PIGEP, el cual consiste en los siguientes pasos:

- **Parar:** Cuando se detecta el malestar o enfado no reaccionar sino detenerse a pensar lo que se va a decir y a hacer. No dejarse llevar por el primer impulso.
- **Identificar:** Definir el problema, diferenciar las necesidades de los deseos, hablar con el otro sobre su versión de los hechos y contarle la propia. Evitar las etiquetas o juicios generales que obstaculicen el diálogo.
- **Generar:** Proponer ideas, posibles soluciones, que sean distintas propuestas para resolver el problema, sin restricciones. La racionalidad de estas se sopesará en el paso siguiente.
- **Evaluar:** Entre todas las ideas seleccionar las más viables, las que más satisfagan a las necesidades de cada una de las partes

- Planificar: La puesta en marcha de las soluciones propuestas previendo los posibles obstáculos que puedan surgir para hacerla lo más realista posible. Elaborar un plan, agenda o contrato para implementarlo.

Estas acciones que se presentan para la conducción de los conflictos también requieren de actitudes que favorezcan la comprensión. Las formas de intervenir en los conflictos son esenciales en la búsqueda de educación que sea adecuada y significativa para los alumnos, no sólo en cuanto a los contenidos, sino también en las relaciones interpersonales. Por lo que, es importante también favorecer en los alumnos aspectos tales como cooperar, decidir de forma responsable, manifestar tolerancia y respeto hacia su par. Así, el docente tiene la misión de promover en su comunidad educativa una forma de convivencia que permita, valorar los rasgos positivos que se pueden promover y rescatar a través de los conflictos que se presentan en las aulas.

CAPÍTULO 4

UN ACERCAMIENTO A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON RELACIÓN AL CONFLICTO EN EL AULA

Introducción

En este último capítulo, se caracteriza el contexto que circunda al objeto de estudio, así como los aspectos de éste que influyen en sus dinámicas y relaciones. También se presentan a los sujetos de investigación quienes aportan la información esencial para el desarrollo de la investigación.

Una vez teniendo conocimiento de los aspectos que rodean al objeto de estudio, se presenta la información obtenida en el campo, a partir de los indicadores previamente diseñados para así poder conocer y comprender la relación entre la inteligencia emocional de los docentes y su gestión de conflictos en el aula. Realizando el análisis de la información obtenida, con los aportes de las teorías principales para sustentar la investigación desarrollada (Figura 9), asimismo se recuperan otras perspectivas con la finalidad de contrastar, comparar, negar o confirmar los hechos aquí presentados.

Figura 9. Mapa relacional de la teoría y categorías de investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de Galtung (1984) y Goleman (1996).

Finalmente se exponen los hallazgos encontrados con la obtención, análisis e interpretación de la información, para así finalmente concluir en la respuesta que se dio a los planteamientos y objetivos de investigación.

4.1. La escuela

La escuela primaria Xinantécatl se encuentra ubicada en la calle Plaza Principal s/n, Centro, Municipio de Xalatlaco, Estado de México, se localiza de manera precisa en la Figura 10.

Figura 10. Ubicación de la escuela primaria a estudiar



Fuente: Google maps (2018)

El municipio de Xalatlaco se localiza en el Estado de México y se encuentra a una distancia de 50 kilómetros de la Ciudad de México y a 32 del municipio de Toluca. Colinda al norte con el municipio de Tianguistenco y con la Ciudad de México, al sur con Nicolás Coatepec, una vez más con Tianguistenco y con Ocuilan, al oriente con Topilejo, la ciudad de México y Huizilac, estado de Morelos y al poniente con el municipio de Santa Cruz Atizapán. La extensión territorial que tiene el municipio de Xalatlaco es de 93.23 kilómetros cuadrados y su altitud oscila entre los 2,770 metros sobre el nivel del mar. Este municipio se encuentra dividido por 18 barrios que presentan diversas características. La población total del Municipio Xalatlaco es de 20,002 personas, de cuales 9,743 son masculinos y 10,259 femeninas (INEGI, 2010).

4.1.1. Condiciones culturales y socioeconómicas

La comunidad es semiurbana porque algunas calles se encuentran sin pavimentar y no cuentan con los servicios públicos, aun con ello, la mayoría de las viviendas cuenta con luz y agua. Este municipio se encuentra cercano al municipio de Tianguistenco lo cual le permite acceder a diversos servicios públicos y privados. La localidad conserva parte de las construcciones hechas en época colonial y las callejuelas que les dan una fisonomía singular a los barrios que integran el poblado.

La principal actividad económica es el comercio de alimentos que gracias a su expansión y crecimiento ha ayudado a que las familias de los alumnos tengan un nivel de ingresos medio- alto y que puedan satisfacer sus necesidades primordiales de vivienda, alimentación, vestido, recreación, así como el acceso a internet y otras tecnologías.

En este lugar existe un tianguis que se organiza los sábados, lunes y días festivos, la cual se realiza en la plaza principal y en el barrio de San Agustín. En este tianguis los visitantes y los vecinos encuentran lo necesario para abastecer las despensas hogareñas, así como la materia prima para elaborar los alimentos que comercializan.

El centro de la población donde se encuentra la escuela tiene calles amplias y pavimentadas que facilitan el tránsito de los vehículos y transeúntes. Este espacio es la cabecera municipal, la cual cuenta con la mayoría de los servicios y apoyos.

En cuanto a educación se tienen datos de que existen 713 analfabetos de 15 y más años, 190 de los jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela. De la población a partir de los 15 años 778 no tienen ninguna escolaridad, 5467 tienen una escolaridad incompleta. 3755 tienen una escolaridad básica y 2,730 cuentan con una educación post-básica. Un total de 1,144 de la generación de jóvenes entre 15 y 24 años han asistido a la escuela, la mediana escolaridad entre la población es de ocho años (INEGI, 2010).

Los servicios escolares que se ofrecen en este municipio empiezan desde estancias infantiles, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, CBT y nivel superior. Se cuentan con escuelas públicas y privadas para los niveles básicos de educación.

En la comunidad la religión que predomina es la católica, teniendo como principal templo la Parroquia de la Virgen de la Asunción, que se encuentra en el centro de la localidad, y siendo vecina de la escuela Primaria Xinantécatl. La festividad más importante es el 15 de agosto de la virgen de la Asunción, y las fechas de semana santa en las cuales se realiza una representación de la pasión de Cristo y en la cual asisten miles de espectadores. Cabe destacar que las festividades religiosas, son de suma importancia para la comunidad, debido a la continua celebración a santos patronos y a que tienen una forma de organización para éstas muy determinada, así como los apoyos materiales y económicos son altos, esta situación se ve también impactada en la escuela, ya que los alumnos no asisten a clases por algunos días, cuando sus familias participan o forman parte de estas festividades.

Es una comunidad con mucha actividad diaria gracias al comercio y a que se encuentra en el paso de peregrinos hacia el santuario de Chalma (Vargas, 1998), situación que también permite a las familias ofrecer sus servicios comerciales. Alrededor de la escuela primaria transita mucha gente, todos los días, asimismo circulan demasiados vehículos que representan un peligro para los alumnos de la escuela.

Uno de los principales problemas que se observan en la comunidad es el exceso de basura que se genera, las calles se aprecian muy sucias y descuidadas, al recorrer las calles cercanas a la escuela se pueden encontrar terrenos baldíos en los cuales hay bastante basura acumulada.

Otro de los problemas que se presentan en la comunidad, es el alcoholismo en los adultos y jóvenes oriundos de este lugar, como anteriormente se refirió, la comunidad tiene celebraciones religiosas y sociales de manera continua, en las cuales el consumo de alcohol es parte de sus festejos y formas de convivencia, por lo que los alumnos han normalizado esta acción. Lo cual también ha tenido como consecuencia, que los habitantes de la comunidad comiencen el consumo de alcohol desde edades muy tempranas, sin que pareciera una situación problemática o de interés para ellos. Además, este problema se ha transferido a la escuela, en donde se han presentado casos en los cuales los alumnos de manera clandestina han bebido alcohol dentro de la institución.

4.1.2. Infraestructura de la escuela

Esta investigación se realiza en la escuela primaria Xinantécatl, es una institución de organización completa con un horario de 8:00 a 13:00 pm y el recreo de 11:00 a 11:30 am. Este plantel educativo cuenta con un director, un subdirector, 35 docentes frente a grupo, cinco promotores de Educación Física, Educación Artística y Educación para la salud, tres intendentes y un secretario con funciones de capturista.

La escuela cuenta con áreas como: plaza cívica, sala de cómputo, dos canchas de fútbol, dos canchas de basquetbol, dos cooperativas, bodega, baños para niños y niñas, biblioteca escolar, 35 aulas, consultorio dental, aula de medios y la dirección escolar.

La matrícula de alumnos está conformada por 1,336 estudiantes distribuidos en seis grados escolares, seis para 1° seis para 2°, 6 para 3°, seis para 4°, cinco para 5° y seis para 6° grado, cada uno de ellos con un docente frente a grupo. La aglomeración de estudiantes en las aulas de clase es motivo que puede generar conflictos.

Los programas y comités que se llevan a cabo dentro de la institución son: programa nacional de lectura, biblioteca escolar, convivencia escolar, impulso a la educación física, mejora de la infraestructura, manejo de las TIC's, consejo técnico escolar, salud-ecología y derechos humanos, escuela segura y protección civil, cuidado del medio ambiente y guardia institucional.

Los docentes requieren del desarrollo de habilidades socioemocionales donde se encuentra implícita la inteligencia emocional para orientar a los estudiantes debido a que algunos carecen de hábitos de higiene, manifiestan conductas inapropiadas dentro de la escuela como agresiones verbales, insultos, violencia física, acoso entre sus compañeros e incluso llegan a agredir a los docentes. Estas situaciones demandan que el docente sea hábil para el manejo de conflictos que pueden derivar en violencia dentro de la escuela.

4.1.3. Los docentes

El área de desarrollo educación socioemocional planteada en el modelo educativo para la educación básica (SEP, 2017a), se lleva a cabo en el nivel primaria para los grados de primer y segundo, por lo cual los sujetos de estudio para la presente investigación son las docentes que están a cargo de estos durante el ciclo escolar 2018-2019 en la escuela primaria Xinantécatl.

La escuela primaria se integra de 12 docentes de género femenino para los dos primeros grados, por la edad de los niños en este ciclo, se hace más pertinente para la dirección y supervisión escolar, proponer y seleccionar a este género para hacerse cargo de los grados menores. Se seleccionaron cuatro⁴ docentes por su perfil característico, al ser titulares de primero y segundo grado de educación primaria, el interés para participar como informantes, la facilidad de expresarse, además dos de ellas han tenido mayores acercamientos con el área de educación socioemocional y las otras dos, quienes refieren como poco conocedoras del área, lo cual hace propicio el estudio, asimismo la encargada de la dirección escolar sugirió a las docentes ya que tenían la disposición para emitir sus experiencias, ellas son:

La docente 1 tiene 31 años, cuenta con la licenciatura en educación preescolar y se encuentra en el proceso de obtención del grado de maestría en educación. Sin embargo, desde el año de ingreso al servicio docente, ha trabajado en el nivel primaria. Su trayectoria profesional la ha prestado durante nueve años, en dos escuelas públicas del municipio de Naucalpan de Juárez y Xalatlaco, de los cuales seis en ésta última, alternando entre primer y segundo grado. Reconoce la importancia del aspecto personal del alumno, haciendo hincapié en lo funcional que ha sido para ella el trabajo con

⁴Los nombres de las docentes han sido cambiados a petición de estas con el fin de salvaguardar su identidad

las emociones de los alumnos para favorecer relaciones positivas entre ellos, así como el impacto que éstas tienen en el desempeño escolar de los niños.

La docente 2, tiene 39 de edad, es pasante de la licenciatura en educación primaria, cuenta con 15 años de servicio en el nivel, tiene cinco años como docente de primer grado. Es originaria del municipio de Xalatlaco y conoce a la mayoría de los alumnos y sus padres. Tiene la iniciativa de impartir el club de convivencia armónica.

La docente 3 cumplió 42 años, estudió la licenciatura en educación preescolar. Ha laborado en dos escuelas primarias previamente, las cuales se ubican en Nezahualcóyotl y Huixquilucan. Actualmente cuenta con la experiencia de nueve años de servicio en el nivel, ha sido docente en los seis grados en la escuela de Xalatlaco. Se le asignó el primer grado, que, si bien ya tenía experiencia en el grado, ahora representa un reto por actividades diferentes a las que indica el Modelo educativo, refiriendo que el aspecto de mayor inquietud es el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

La docente 4 tiene 37 años, obtuvo el título de licenciada en antropología y realizó la maestría en educación sin obtener el grado aún. Actualmente lleva cinco años de servicio en la escuela, siendo el primer año que imparte el segundo grado, lo cual representa un desafío, al no tener la experiencia en el trabajo en este nivel, más aún por los cambios que se generaron en las asignaturas del Modelo educativo que entró en vigor el presente ciclo escolar 2018-2019 para su grado. Una de las principales preocupaciones de la docente es la falta de habilidades que le permitan apoyar a sus alumnos en el manejo de conflictos que se presentan en el aula.

4.2. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional se reconoce como un conjunto de habilidades, capacidades o competencias que vienen determinadas por información genética y evolutiva, pero que a su vez son influidas y susceptibles de cambio debido a las experiencias que las personas viven en su actuar.

La capacidad para controlar, adaptar y modificar las emociones es una de las premisas fundamentales de la obra de Goleman (1996), quién logra captar la atención e interés respecto a la función de las emociones en la vida de las personas y en el éxito para enfrentarse a situaciones cotidianas, educativas, personales o laborales. De acuerdo con este autor la inteligencia emocional

“abarca cinco competencias principales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones” (Goleman, 1996).

Por otro lado, se reconoce que el concepto de inteligencia emocional fue nombrado como tal, en los trabajos de Salovey y Mayer (1990) y Mayer, et al. (1990). En un primer momento estos autores reconocieron la inteligencia emocional como el entender y controlar las emociones propias y ajenas, discriminarlas y utilizar la información que esto brinda para así guiar el pensamiento y las acciones propias. Posteriormente demostraron de manera empírica como la cognición y la emoción pueden relacionarse para realizar procesamientos de información de manera compleja.

Mayer (2001), por su lado realizó un estudio evolutivo del concepto de inteligencia emocional, el cual dividió en cinco fases:

Primera fase, la concepción de inteligencia y emoción como conceptos separados. Inicia en 1900 y termina en la época de los setenta; se reconoce el surgimiento de un enfoque psicométrico de la inteligencia humana donde se emplean instrumentos científicamente elaborados para medir el razonamiento abstracto.

Segunda fase, los precursores de la inteligencia emocional. Esta fase tiene una duración aproximada de 20 años, de 1970 a 1990. En este periodo la influencia del paradigma cognitivo y del procesamiento de información se acentúa, Mayer y Salovey (1997) retoman para sus trabajos a: Gardner (2013), creador de la teoría de las inteligencias múltiples y a Sternberg (1989, 2000), autor de la teoría triádica de la inteligencia basada en el procesamiento de información.

Tercera fase, creación del concepto a manos de Mayer y Salovey. Su duración comprende tres años, de 1990 a 1993, periodo en el que Mayer y Salovey (1997), con apoyo de otros colaboradores, publican una serie de artículos sobre inteligencia emocional. Estos autores afirman que su trabajo explica el procesamiento de información emocional y proponen un primer modelo sobre los componentes de la inteligencia emocional. En su primera propuesta Salovey y Mayer (1990) mostraron que la inteligencia emocional se integra con tres habilidades: la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional.

Cuarta fase, la popularización del concepto. De 1994 a 1997 la inteligencia emocional comienza a difundirse en círculos académicos como no académicos gracias a los trabajos de Goleman en 1995, los cuales ayudan a la expansión del concepto. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la gran difusión y aceptación de la propuesta de Goleman se debe principalmente a las siguientes razones:

- El cansancio provocado por la sobrevaloración y abuso del coeficiente intelectual como criterio de reclutamiento y selección de personal.
- La antipatía de la sociedad ante las personas que poseen alto nivel intelectual pero pocas habilidades inter e intrapersonales.
- El mal uso en el ámbito educativo de los resultados en las pruebas y evaluaciones de coeficiente intelectual que pocas veces pronostican el éxito real que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar, estabilidad, grado de satisfacción y felicidad a lo largo de sus vidas.

Quinta fase, institucionalización del modelo de habilidades e investigación. Esta etapa comienza a partir de 1998 y aún no concluye. Aquí se produce un refinamiento del constructo por parte de Salovey y Mayer (1990), quienes pasan de un modelo de tres habilidades básicas a uno de cuatro (Mayer, Caruso y Salovey, 1999): percepción y valoración emocional; facilitación emocional; comprensión emocional, y regulación reflexiva de las emociones. Además, se crean nuevos instrumentos de medición, crece el número de investigaciones sobre la temática a la par que el constructo comienza a relacionarse con otras variables.

Con este recorrido histórico, respecto a la evolución del concepto de inteligencia emocional, se observa que su inclusión, en diversos ámbitos de la vida cotidiana ha sido retomada, entre ellos en el contexto educativo, donde se reconoce la educación emocional como parte fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes y como una parte a incluirse en la formación de estos.

Bisquerra (2016) reconoce la educación emocional como un proceso educativo, que permite potenciar el desarrollo de competencias emocionales, con el fin de aumentar un bienestar personal y social, así como favorecer el desarrollo integral del alumnado e identificándola como un aprendizaje para toda la vida. Son diversos los países, en los cuales se ha retomado la educación

de las emociones, como parte del currículum oficial o adicional, en este sentido en México como parte de la implementación del modelo educativo Aprendizajes Clave 2017 (SEP, 2017b), se incorpora la educación socioemocional como un área de desarrollo, en el mapa curricular de educación básica, el cual se basa en las aportaciones de Goleman y Bisquerra para fundamentar su inclusión en los planes y programas.

A pesar de que el Sistema Educativo Mexicano ha considerado algunos contenidos de educación socioemocional desde planes y programas anteriores, en asignaturas como Formación Cívica y Ética (Programas de estudio SEP, 2011) o en el Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2014), la particularización de un modelo con contenidos y estrategias particulares para el desarrollo de habilidades socioemocionales, se considera a partir del Programa de Aprendizajes Clave (SEP, 2017 donde se observa un apartado amplio con las particularidades de esta área de desarrollo.

Se observa que los docentes, han tenidos unos primeros acercamientos respecto a la educación socioemocional en planes y programas anteriores, sin embargo expresan su poca formación e información respecto a la misma como así lo refieren las docentes: “Solo reconozco de la educación socioemocional, lo que marca el programa, sin embargo me siento muy carente de elementos para poder dar esta asignatura” (ENT D2 041119), “No tuve algún tipo de apoyo, como curso o taller para poder trabajar lo de educación socioemocional, he tenido que investigar y hacerme de material por mi parte” (ENT D3 111119). Con lo que se puede notar, que a pesar de que se ha reconocido la importancia del trabajo para el desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto educativo mexicano, los docentes se identifican como carentes de elementos para poder trabajar los contenidos con sus alumnos.

4.2.1. Conciencia para el reconocimiento y valoración emocional

Goleman (1996) considera que la conciencia emocional, es la base de la inteligencia emocional, ya que permite identificar y delimitar las situaciones que influyen en los estados emocionales y así lograr asumir el control de la vida propia. Se reconoce como una habilidad a desarrollar que dota de herramientas de poder con la que ser mejores gestores de las emociones propias.

Sin embargo, la experiencia emocional es diversa e imprevisible en algunas circunstancias, Goleman (1996) explica que asumir una práctica consciente de las emociones propias, permite mejorar la adaptación a los problemas y desafíos del día a día. Hacer una reflexión constante sobre lo que sentimos y lo que hay detrás de nuestros estados anímicos, impacta directamente en nuestro bienestar y facilita adecuadas estrategias para hacer frente a posibles depresiones y otros trastornos psicológicos.

Cabe destacar que, desde una perspectiva psicológica, las personas que hacen uso de una buena conciencia emocional tienen un riesgo menor de desarrollar cualquier tipo de sintomatología ansiosa o depresiva, por lo que es importante que, desde edades tempranas, los individuos comiencen a desarrollar la reflexión respecto a sus emociones, lograr nombrarlas y canalizarlas de manera asertiva. En este sentido, una maestra expresa “estoy haciendo trabajo administrativo, y aparte la subdirectora nos solicitó el diagnóstico de grupo, todo a la mera hora, eso me hace enojar y hasta con los niños repercute” (OBS D4 230919); por tanto, reconoce sus emociones y las situaciones que las provocan. A diferencia de otra maestra que levantó la voz a uno de sus alumnos, cuando éste le expresó que le habían quitado sus colores (OBS D2 270919), de esta forma no se hizo evidente el reconocimiento de su emoción, dejándose llevar por el temperamento y reaccionando de forma agresiva.

Las situaciones descritas, son explicadas por Lane y Schwartz (1987) quienes establecieron una escala donde muestran los niveles de conciencia emocional, que permiten comprender mejor esta habilidad emocional.

- Reconocer la sensación: Toda emoción genera un impacto fisiológico del que tomar conciencia.
- Tipo de respuesta que genera: Las emociones cumplen una función adaptativa, algunas nos invitan a la acción por su gran poder energético. Identifiquemos la orientación que le da la emoción a su propia energía.
- Identifica la emoción primaria: Toda sensación, todo estado anímico parte de una emoción primaria que sabe identificar en el momento presente.

- Emociones detrás o combinadas con la emoción primaria: Este paso requiere sin duda mayor profundidad, delicadeza y ante todo valentía, debido a que el reconocimiento de emociones negativas no es sencillo. En ocasiones la expresión emocional no corresponde a la sensación o se confunde con otra, por ello la importancia de lograr identificar la emoción presente.
- Reconocimiento de emociones

Esta deriva de la autoconciencia emocional es la identificación de las emociones propias y las de los demás, Bisquerra y Pérez (2007), reconocen que el desarrollo de esta competencia emocional permite:

- Reconocer los estados de ánimo y reflexionar sobre ellos ayuda a tomar mejores decisiones en la vida cotidiana.
- Reconocer las emociones de los otros, permite establecer mejores vínculos de relación.
- Permite establecer límites, poniendo énfasis en las necesidades propias y así actuar en la búsqueda de una mejor calidad de vida.
- Ayuda al autoconocimiento de una manera profunda e integral.

La capacidad de reconocer con precisión las emociones es primordial para las actividades cotidianas, ya que su identificación permite expresar las emociones y comunicarlas de forma correcta, debido a que existen grandes diferencias entre las personas a la hora de expresar las distintas emociones.

Identificar las emociones aporta datos necesarios para la toma de decisiones y para realizar las actividades diarias. Además, las emociones son básicas en la interacción social, debido a que el sistema de comunicación interpersonal se apoya de componentes no verbales como: gestos del cuerpo, entonación y la expresividad del rostro. Ejemplo de ello se muestra cuando una maestra señala:

La mayoría de las veces me doy cuenta de las emociones que los alumnos expresan, con sus gestos o movimientos, lo que me permite saber si está enojado, triste o algo le preocupa, así yo veo la forma de poder ayudarlo o no hacerlo sentir mal (ENT D3 11119).

Es decir, considera la manifestación de emociones de los estudiantes. Sin embargo, no todas las expresiones emocionales son verdaderas, por lo que es importante identificarlas, por ello el mejor medio para comenzar a desarrollar esta capacidad de reconocimiento es hacerlo de manera intrapersonal. Salovey y Mayer (1990), presentan tres formas para reconocer las emociones: ser conscientes de nuestros sentimientos y emociones, ser conscientes también de la expresividad emocional y ser conscientes de los sentimientos y emociones de los demás. Esto significa aprender a leer no solo el rostro de las personas, sino su lenguaje no verbal, mantener el contacto visual con las personas para captar las expresiones de sus rostros, poner atención a la entonación del discurso, y a los movimientos del cuerpo.

- Valoración emocional

Roseman y Smith (2001) expresan que las emociones son provocadas por las evaluaciones que se hacen de las distintas situaciones y eventos. Sostienen que cada respuesta emocional es influida por un patrón distinto de valoración, de manera que las mismas valoraciones, pero combinadas de distinta manera participan en el desarrollo de distintas emociones, además se suman diferencias individuales y temporales cuando se externalizan las emociones. Por ello, dos individuos pueden valorar la misma situación de diferente forma y sentirán, por tanto, distintas emociones y por otro lado el mismo individuo puede valorar la misma situación de distinta forma debido a que se presenta en momentos diferentes.

El proceso que antecede a la emoción es la valoración emocional, es el inicio de un proceso que tiene como consecuencia cambios fisiológicos, expresivos y conductuales que definen un estado emocional. Por lo que la valoración emocional ayuda a que las emociones externen respuestas apropiadas para las situaciones en las que ocurren, a través del procesamiento de la información que reciben, y a provocar, determinando las respuestas emocionales que logran una mayor capacidad adaptativa ante determinada situación.

Esto se puede observar en la siguiente situación, “El alumno, al no ser aceptado en el equipo, se molesta, se nota en su expresión facial y en sus gesticulaciones, sin embargo, logra controlarse y no expresa ninguna palabra ofensiva, aceptando participar con otro de los equipos” (OBS D1 211019). Lograr valorar las emociones y responder de manera asertiva, es un proceso que requiere un entendimiento de las emociones propias, para así lograr actuar de la mejor manera, evitando situaciones negativas como la violencia.

La valoración emocional permite explicar la existencia de respuestas emocionales no adaptativas, que vendrían determinadas por valoraciones inadecuadas, en un conflicto cotidiano y sin el desarrollo de una valoración emocional, se daría como resultado emociones que serían poco razonables o irracionales, así como la incapacidad para controlar las emociones negativas.

Cuando la alumna solicita su goma nuevamente y su compañero se niega a entregársela, de manera casi inmediata, ella lo pellizca, comenzando una pelea entre ambos, sin embargo, la docente al percatarse de la situación separa a los niños, para evitar que se sigan golpeando (OBS D4 230919).

Esto permite observar que, ante la falta de una valoración adecuada ante determinadas situaciones, tiene como consecuencia la presencia de emociones negativas, acompañadas de expresiones poco racionales o violentas.

4.2.2. Regulación y expresión de las emociones

Goleman (1996) considera que esta dimensión hace referencia al dominio de uno mismo, como una capacidad para afrontar los contratiempos emocionales a los cuales los individuos hacen frente de manera cotidiana. El punto principal es lograr encontrar un equilibrio entre las emociones, de manera que no obstaculice el razonamiento y permita tomar decisiones acordes con valores y normas sociales y culturales sin caer en extremos que pudieran tener como consecuencia situaciones de ansiedad, además reconoce que una adecuada proporción entre emociones positivas y negativas permitiría un estado de bienestar.

En este sentido, la docente 4 reconoce que es complicado lograr controlar o autorregular sus emociones, sobre todo en situaciones de estrés:

No siempre logro controlar mis emociones, o estados de ánimo, debido a que hay situaciones en las cuales, ya uno se siente molesto o tenso, y los alumnos manifiestan mala conducta, en lugar de tratar de calmarme hay veces que me enojo más (ENT D4 141019).

Además, ella reconoce que esta falta de autorregulación tiene como consecuencia que no tome las decisiones más acertadas:

Cuando continuo molesta o no me controlo, a veces no pienso en lo que digo o hago, como en una ocasión que por esta razón, sin querer manoteé en el cuaderno del alumno y después la mamá me vino a reclamar (ENT D4 141019).

Por lo que se observa la falta de autorregulación emocional influye en el tipo de situaciones a las cuales se enfrenta la docente, así como la gestión que pueda lograr tener sobre un conflicto, debido a un menor control o razonamiento objetivo de la situación que esté generando tensión.

Otro ejemplo de ello se observa con la docente 2, cuando se mostraba un poco irritada por las diversas actividades realizadas durante la jornada escolar y se presentó una situación de conflicto con sus alumnos, cuando uno de ellos pateó a su compañero debido a que le quitó el lugar en la fila, durante la hora de salida.

Ya la mayoría de los alumnos se encontraba formado en la fila, la docente se encontraba dialogando con otra compañera, respecto a una información solicitada en la dirección. En ese momento Juanito, pateó a Ricardo debido a que éste lo empujó para ganarle el lugar en la fila, todos centraron la atención en ellos y comenzaron a golpearse, rápidamente llegó la docente los separó y escucho la versión de los alumnos respecto a que Juanito empezó la riña, comenzó a regañarlo y le dijo que pasara a dirección por un citatorio para sus papás, debido a lo sucedido (OBS D2 041019).

En esta situación la docente se mostraba irritada y molesta, por lo que no escucho la versión de los alumnos respecto a la situación y tomo inmediatamente una solución que no convino a ambos y que no permitió a ellos participar en la solución de su conflicto.

En los casos mencionados hay falta de autorregulación emocional, que sin duda refleja la ausencia de control y habilidades emocionales de las docentes para brindar apoyo a los alumnos, y así gestionar los conflictos que se les presentaron. Por otro lado, la docente 1 expresa que al tener un control respecto a sus emociones le ha ayudado a mantener un ambiente y clima armónico dentro de su aula, señalando lo siguiente:

Ah, pues este control respecto a mis emociones, y sobre todo a las que no son tan positivas, hacen que los alumnos me noten más tranquila y feliz, cuando sucede un problema dentro del salón, la mayoría de las veces guardo la calma y eso ayuda a que todos pensemos mejor en cómo resolverlo o ayudar a los demás (ENT D1 281019).

Se observa que la docente reconoce la autorregulación de sus emociones como el control de estas, así como el beneficio de esta habilidad. En este sentido la autorregulación también es denominada

autocontrol emocional, suele iniciarse con un proceso de atención y de reconocimiento de las propias emociones. Roche y Neus (1998), sostienen que el autocontrol o autorregulación emocional no hace referencia a una represión, sino que señalan que los sentimientos y emociones se encuentren en mayor relación con las situaciones que se experimenten en el momento. Asimismo, recuperan que este proceso impacta en las relaciones interpersonales, ayuda a tener un control mayor de las situaciones y genera estados de ánimo más positivos.

Es importante rescatar que la autorregulación emocional se centra en los beneficios y ventajas a nivel adaptativo, lo cual implica la capacidad de ajustar el estado emocional a la realidad. Esta adaptación al ambiente muestra el carácter flexible de la autorregulación emocional, y respecto a ello Fox (1994) destaca que la autorregulación emocional es una habilidad para modular el afecto, al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente. Por lo que el desarrollo de esta parte fundamental de la inteligencia emocional permitiría a la docente y a los alumnos ajustarse a las situaciones cotidianas que se suscitan en su aula, no importando que éstas sean de carácter conflictivo.

- Expresión emocional

La expresión emocional puede describirse como una conexión del individuo con el mundo exterior, Scherer (2005) señala tres funciones principales de las emociones:

- Reflejan la evaluación de la importancia de un estímulo en particular en términos de las necesidades del organismo, preferencias, intenciones.
- Preparan fisiológica y físicamente al organismo para la acción apropiada.
- Comunican el estado del organismo y sus intenciones de comportamiento a otros organismos que le rodean.

De manera continua, se suele confundir la emoción y estado de ánimo, sin embargo, son ambos conceptos son diferentes, las emociones se presentan de manera repentina como respuesta o reacción ante un estímulo determinado, teniendo un periodo de duración corto; por otro lado, los estados de ánimo son más ambiguos y estables, teniendo un lapso de duración largo. Pero, lo que

cabe la pena reconocer, es que ambos conceptos forman parte de la personalidad de un individuo y que lo identifica o caracteriza en sus acciones, reacciones o formas de expresarse.

Distinguiendo la diferencia entre emoción y estado de ánimo, resalta la expresión emocional como un proceso afectivo que refleja la interacción del individuo con su medio, y que esta expresión surge desde lo fisiológico, motor conductual expresivo y subjetivo experiencial, con base en la valoración que el sujeto realiza del estímulo y el contenido vivencial que posea, agrado o desagrado, en integración con sus necesidades y motivaciones individuales (Guedes y Álvaro, 2010). Respecto a ello la docente 1, distingue que la expresión emocional permite reconocer la situación en la cual se encuentran sus alumnos al momento de llegar al aula:

Para mí, es importante observar cual es la expresión emocional que los alumnos reflejan cuando llegan al salón de clases, ya que esto me permite ver si están enojados o tristes, o si tuvieron alguna situación difícil en casa; y así yo pueda acercarme con ellos de una manera más adecuada o cautelosa, para evitar que suceda alguna situación difícil (ENT D1 281019).

Como se observa, en el ámbito educativo el reconocimiento de las manifestaciones emocionales de los estudiantes por parte de los docente es fundamental, ya que como refiere Díaz-Loving y Sánchez-Aragón (1998) al considerar la expresión emocional como una fuente de señales que permiten identificar y comprender las emociones experimentadas por el otro sujeto (gestos, expresiones faciales, comportamientos, posturas, verbalizaciones), permite identificar sus posibilidades de expresión o inhibición, el ajuste que tiene hacia las normas o patrones culturales, así como el prever que suceda alguna situación conflictiva, como así lo refiere la docente, ya que por otro lado, si no hay una expresión emocional por parte de un alumno, tanto la docente como sus compañeros no pueden comprenderlo, entenderlo o anticipar la reacción que pueda tener ante determinada situación que se presente.

Si, por ejemplo, hay alumnos, aunque muy pocos, que no expresan emoción o sentimiento alguno, ante una broma o acción, lo que hace que los demás continúen molestandolo, y al final el alumno realmente se moleste o actúe de manera inadecuada o violenta (ENT, D3 111119).

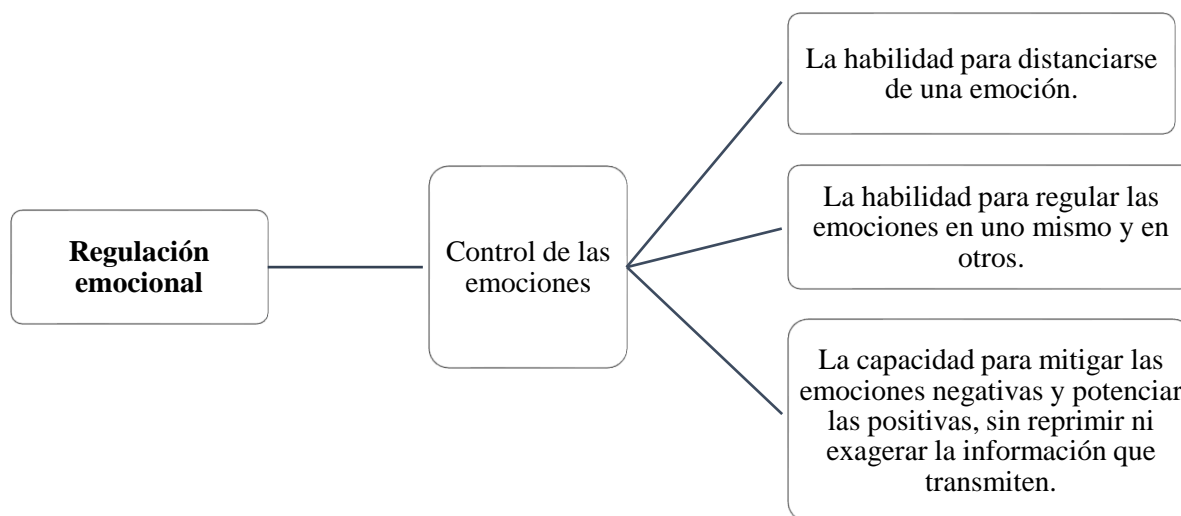
Por ello la expresión emocional resalta, al ser un medio por el cual se comunique a las personas la emoción que se está experimentando, lo que permitiría en cierta medida predecir o prever las conductas que serán más probables del alumno y así poder evitar un conflicto.

- Regulación emocional

La regulación emocional se presenta de manera consciente o inconsciente en diversas circunstancias de la práctica diaria, resaltando aquellas en las cuales se establecen relaciones personales y ante ellas se suelen utilizar estrategias que permiten que el actuar y reaccionar sea el más adecuado para el bienestar propio. La emoción es uno de los aspectos centrales de la experiencia humana, permite reaccionar a un estímulo o evento significativo y la forma en que las personas se expresan al sentir una emoción puede ser controlada.

Mayer y Salovey (1997) consideran que esta habilidad es la más compleja de la inteligencia emocional, debido a que permite estar abiertos a los sentimientos propios, tanto positivos como negativos, y reflexionar en ellos, para así desechar o aprovechar la información que viene con ellos, en función de su utilidad, como se resume en la Figura 10. Además, la regulación emocional permite valorar las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas, circundando el aspecto intrapersonal y el interpersonal, esto se refiere, a la capacidad para regular las emociones del otro, a través de diverso medios o estrategias que logran modifican los sentimientos propios y los de los demás.

Figura 10. Regulación emocional



Fuente: Elaboración propia a partir de Mayer-Salovey (1997)

Por ello, las emociones pueden ser reguladas por la conducta, así el primer acercamiento que se tiene a partir de una emoción se puede modular de diversas formas a través del tiempo, por lo que la experiencia original de la emoción es evaluada continuamente, actualizando o reinterpretando una situación o, por el contrario, se suprime o evita la expresión emocional. Respecto a la regulación emocional, la docente 3 reconoce que, en su trabajo cotidiano, le ha servido reconocer y regular las emociones de sus alumnos, ya que esto le permite tomar las mejores decisiones respecto a su actuar, refiere que:

Cuando aprendes a conocer y reconocer las emociones y reacciones de los alumnos ante determinadas situaciones, los puedes ayudar a manejarlas, hay temas o acciones que no puedes evitar, pero puedes apoyarlo para que su emoción no termine en un berrinche o discusión (ENT D3 111119).

Por tanto, la regulación emocional está asociada con las acciones que se realizan en el día a día, y ésta ayuda al docente a manejar o modular sus emociones o sentimientos, a tener un mayor control sobre ellas y a no sentirse abrumados durante o después de la situación problemática o de estrés. Asimismo, la regulación emocional permite intencionar y modificar los componentes de la experiencia emocional (respuesta fisiológica, expresión verbal o no verbal y conductas manifiestas) respecto a su frecuencia, forma, duración e intensidad. Esto quiere decir que a pesar de que no se pueda evitar una determinada emoción, a pesar de que ésta es negativa, si se puede lograr un control en la forma de expresarse, el tiempo de duración se puede acortar y se puede evitar tener una reacción violenta o que atente contra sí mismo o los demás.

Lo anterior se observa en un día de clases, ante una situación cotidiana entre compañeros.

La docente solicitó que formaran equipos de tres personas... Isaac es un niño que es rechazado por sus compañeros, por su agresividad y mala conducta, como así lo comento su docente, por lo que ningún compañero lo llamaba para integrarse en su equipo, Isaac se empezaba a mostrar molesto e indiferente ante los demás. La docente observaba y antes de que todos los equipos quedaran conformados, se acercó con Luis y Valeria a quienes les faltaba un integrante, les dijo que integraran a Isaac, que él les iba a ayudar a realizar los dibujos del cartel y que se iba a portar bien. En un primer momento Isaac se mostró renuente, pero cuando Luis lo llama, cambió su semblante de enojo y se mostró más tranquilo (OBS D4 181019).

La emoción del alumno no fue evidente, sin embargo, la docente al conocerlo y saber de las formas en las cuales externaliza sus emociones trató de mediar la situación, apoyar al alumno y evitar algún problema en el salón de clases.

Por lo que la regulación se observa como una habilidad que apoya no solo el aspecto personal de los docentes, sino también sus relaciones con los alumnos y su capacidad para orientarlos, así lo reconocen Brenner y Salovey (1997), quienes rescatan el valor de la regulación emocional, al favorecer el desenvolvimiento del individuo en su contexto social. Estos autores enuncian tres procesos de regulación: (a) regulación de la emoción, (b) regulación del contexto y (c) regulación de la conducta iniciada por las emociones, estableciéndose por medio de estrategias que se ajustan en aspectos internos y externos, la docente hace uso de los tres aspectos de regulación, adicionalmente se cuentan con estrategias de regulación emocional.

El uso de las estrategias de regulación emocional varía entre el tipo de persona, por ejemplo, de acuerdo con su edad, el género y la cultura; asimismo el uso de éstas se proyecta en el alcance de resultados de bienestar personal y social. Gross y John (2003) proponen el uso de dos estrategias de regulación emocional: la supresión y la reevaluación.

Supresión expresiva: hace referencia a la inhibición de conductas expresivas de la emoción, por ejemplo, cuando se trata de ocultar la emoción de la tristeza, mostrando una expresión facial de felicidad, por lo que no reduce la experiencia de una emoción negativa y ésta puede ayudar a reducir la intensidad de esta.

Reapreciación: esta estrategia permite realizar una reevaluación de una situación estresante para modificar el impacto emocional, esta permite ir reduciendo de manera paulatina una emoción negativa, por ejemplo, cuando se experimenta una situación estresante y en lugar de expresar la emoción de manera inmediata, se hace una valoración de ella y se modifica tanto la experiencia de la emoción y la respuesta tendiente. Las personas que hacen uso de esta estrategia muestran un mejor desenvolvimiento interpersonal y emocional.

A pesar de que las docentes no reconocen de manera literal o teórica las estrategias de regulación emocional, se hace evidente el uso de ellas en algunas situaciones dentro del contexto escolar, como refiere lo siguiente:

Los alumnos son muy listos para darse cuenta de los estados de ánimo o emociones que presentamos al llegar al salón de clases, pero también creo que hay ocasiones en la que es bueno disimular si estas molesto o triste, para así no predisponer a los alumnos a que actuarás de ese modo (OBS D3 081119).

En la situación descrita, la docente hace una supresión expresiva de sus emociones, lo cual le permite mantener un clima de mayor cordialidad en el salón de clases.

Así, se observa que un bajo nivel de regulación emocional constituye un componente de los problemas interpersonales más comunes, por tanto es importante desarrollar habilidades para manejar y controlar adecuadamente las emociones, para así posibilitar que el bienestar de los alumnos sea promovido y prolongado, por lo que la aplicación de las estrategias de supresión y reapreciación constituirían una herramienta para evitar conflictos entre los alumnos.

4.2.3. Iniciativa, compromiso y optimismo para la motivación emocional.

Esta dimensión se relaciona con el dominio de las emociones y se presenta como uno de los principales aspectos para comprender y definir la inteligencia emocional, según lo señala Goleman (1996). Es claro que la inteligencia emocional puede ser medida de acuerdo con algunos patrones de herencia o genética, sin embargo, también tiene la característica de ser singular y propia de cada individuo.

La motivación emocional consiste en la aptitud, destreza o habilidad de una persona para poder manejar sus emociones de manera positiva, a fin de lograr, alcanzar y realizar los objetivos que persiga en la vida. Con ello, la importancia de esta habilidad radica en evitar la impulsividad y externalización constante de emociones negativas para así impedir que éstas afecten las decisiones y acciones que se toman de la vida cotidiana.

Algunos estados emocionales que se relacionan con la motivación son la ira, el estrés, el desgano, la depresión, la rigidez, la timidez, la obsesión, el perfeccionismo, el miedo a correr riesgo, el temor a la frustración; los cuales en determinadas situaciones inhiben la respuesta del alumno hacia el logro de sus tareas o propósitos, por lo que la motivación como una habilidad de la inteligencia

emocional se reconoce como la capacidad del alumno o la docente para encontrar los recursos adecuados de tipo emocional, para encontrar la energía y disposición necesaria para realizar todas aquellas acciones o actividades que se proponga. Las docentes reconocen que la motivación es una habilidad poco desarrollada en su persona y en los alumnos:

Muchas veces, se tiene la motivación interna o propia para emprender alguna tarea o meta, sin embargo, el caos de la vida personal y laboral hace que vaya disminuyendo, sobre todo cuando no se tiene el reconocimiento o apoyo de las personas que se encuentran a tu alrededor (ENT D2 041119).

La motivación de los alumnos la logro observar cuando realizan o no una tarea, sin embargo, he notado que cuando logran concluir algún trabajo o actividad, lo hacen más por obligación que por alguna motivación en específico, ya que, si en determinado momento se les deja sin orientación u apoyo, los alumnos no terminan lo que hacen, o son muy pocos los que lo hacen (ENT D3 111119).

En las situaciones descritas se reconoce la falta de motivación en docentes y alumnos, donde el estado emocional de la persona determina el grado de compromiso que se experimenta para llevar el pensamiento a la acción. Para que las ideas y pensamientos se logren objetivar, es necesario acompañarlo de emociones positivas que encaminen al logro de los objetivos planteados, lo cual se hace más explícito en los alumnos, quienes requieren de habilidades que los ayude a mantener su motivación.

En este sentido Bisquerra (2009) reconoce que las implicaciones psicopedagógicas que existen entre emoción y motivación son diversas, sin embargo, se reconocen las siguientes por su impacto y repercusiones en el sistema educativo: el bajo rendimiento, fracaso escolar., dificultad para controlar la clase y problemas de disciplina.

Por otro lado, Bryndum y Montes (2005) expresan que “La motivación es un elemento esencial para la marcha del aprendizaje y es inherente a la posibilidad de otorgar sentido y significado al conocimiento. Sin motivación el alumno no realizará un trabajo adecuado, no sólo el de aprender un concepto, sino en poner en marcha estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos" (p. 6).

Por lo que la motivación, se relaciona al impulso o fuerza que ayuda a los alumnos esforzarse a realizar las acciones necesarias para lograr sus objetivos, no obstante, esta fuerza se va

construyendo de manera paulatina y sobre todo en el contexto escolar, la docente es quien apoya este proceso, al orientar a los alumnos para mantener su motivación y por otro lado brindarles el reconocimiento o impulso externo para lograr o que se proponen, lo cual también apoya su crecimiento personal, social, y académico; así como su bienestar. Asimismo, las docentes reconocen el papel que tienen sobre la motivación en sus alumnos expresando la falta de herramientas para poder desarrollarla.

Creo que los docentes no sabemos cómo ayudar a los alumnos a desarrollar su motivación intrínseca, además de no generar la motivación externa que se requiere, sobre todo en su edad, que están muy pequeños, lo cual hace que su motivación que en algún momento despertó, se vaya apagando poco a poco, hasta desaparecer (ENT D1 281019).

Respecto a lo anterior, Goleman (1996) refiere que las tendencias emocionales guían o facilitan el cumplimiento de metas, objetivos o propósitos establecidos, estas tendencias emocionales parten de la capacidad de motivarse uno mismo, pero también intervienen e influye la motivación que recibes de los demás. Por ello, es imprescindible que la escuela establezca objetivos y metas reales, asegurándose de que los alumnos conocen las formas y medios para conseguirlos.

- Iniciativa

Esta habilidad emocional consiste en desarrollar la capacidad de previsión y persistencia, así como el de aprovechar las oportunidades movilizándolo sus recursos y haciendo uso de las herramientas necesarias para llevar a cabo un trabajo o tarea. Las personas con esta habilidad se distinguen por perseguir los objetivos más allá de lo que se espera de ellos, así como el desapegarse de sus rutinas o prejuicios para llevar a cabo sus acciones encaminadas a un objetivo.

Esta habilidad se reconoce en las docentes como una parte fundamental de su perfil, así lo menciona García (2001), la iniciativa personal de un docente permite que su trabajo sea eficaz y que su participación sea observable en la tarea educativa que tiene encomendada. La iniciativa exige tener responsabilidad por lo que se decide y lo que se hace, pero también permite mostrar el compromiso que se tiene con la profesión y el impacto que se quiere dar a la comunidad.

En este sentido, la docente 2 reconoce que, en su práctica cotidiana, es ella quién tiene la iniciativa, debido a la edad de los alumnos y a que ella tiene el liderazgo en las actividades:

La iniciativa siempre viene de mi, ya que los alumnos son muy pequeños y están acostumbrados a que se les dirija o guíe en la realización de sus tareas y trabajos, yo soy la que propongo y solamente pido su opinión o aprobación para poder tomar algunas decisiones (ENT D2 041119).

Como se observa, la iniciativa deviene del poder que la docente tiene respecto a la clase, al conocimiento que les da la ventaja respecto a sus alumnos y además a su papel como figura de autoridad. Además, un punto clave en el desarrollo de la iniciativa es el aspecto intrínseco de las docentes, ya que ésta surge de manera personal y particular, no hay ningún factor externo que lo impulse en la búsqueda de sus objetivos, además como así lo reconoce Bisquerra (2009), las personas que tienen altos niveles de iniciativa poseen autoconfianza para hacer aquello que se proponen, relacionándose también con la motivación propia.

Además, este autor señala que el desarrollo óptimo y constante de la iniciativa, tiene diversas repercusiones positivas como: el desarrollo de una imagen positiva sobre sí mismo, no se tiene que esperar al otro para dar el primer paso en una actividad o proyecto, se genera una alta autoconfianza, se logran vencer algunos miedos y se logra mejorar la comunicación con los demás. En relación con las emociones, la iniciativa se relaciona con un bienestar propio y con los demás, ya que el tomar la iniciativa en una situación social, se externalizan emociones positivas que pueden ser transmitidas a las personas.

Sin embargo, a pesar de que algunas docentes reconocen la poca iniciativa de los alumnos, la docente 1 expresa que ella logra observarla en los alumnos que presentan características de liderazgo y confianza en sí mismos. “Logro identificar la iniciativa de algunos alumnos, sobre todo en tareas de equipo, pero solo en aquellos alumnos líderes, que motivan a sus compañeros y los orientan en las tareas que tienen que realizar”. (ENT D1281019).

Por lo que la iniciativa, es una habilidad que se dificulta desarrollar dentro de la inteligencia emocional, debido a que en un grupo social, se deja la batuta para proponer y decidir a solo una mínima cantidad de alumnos, quitándoles la oportunidad de descubrirla o fomentarla, así mismo son pocos los alumnos o docentes que se identifican como líderes dentro de su grupo de iguales, lo que significaría poca o nula iniciativa ante las actividades que se desarrollan en la vida escolar.

Además, Frese y Fay (2001) reconocen a la iniciativa como un proceso personal y conductual en el cual resaltan características como: conductas auto-iniciadas, anticipación a la situación o problema, persistencia para superar probables obstáculos y tener una meta bien planteada para así ejecutar la acción. Por ello, la iniciativa es poco reconocida, fomentada y desarrollada en el espacio educativo, ya que se requiere de condiciones personales y contextuales que permitan a los alumnos emprender una tarea o acción, en el caso de los docentes por su naturaleza de figura de autoridad son quienes dirigen o guían ante sus alumnos, sin embargo en actividades con sus pares, muestran poca iniciativa.

- Compromiso

Esta habilidad forma parte de la dimensión que Goleman (1996) nombra como automotivación, se caracteriza por la apropiación de objetivos propios, de un grupo o de una organización, permitiendo tener conciencia sobre la importancia de cumplir con el trabajo, en la búsqueda de una meta. Por otro lado Becker (1960) sugiere que el compromiso inicia cuando una persona, permanece en una misma línea de acción o actividades para el mantenimiento de ciertos intereses u objetivos.

En este sentido las docentes reconocen que el compromiso por sí mismo, sin relacionarlo a la inteligencia emocional, es una característica que se encuentra en el deber ser de cualquier docente.

Es de suma importancia el compromiso en la labor de una docente, tener compromiso con el aprendizaje de los niños, con los papas, con la sociedad y con uno mismo, ya que sin el compromiso, sería difícil decir que se está realizando un buen trabajo como maestro (ENT D3 111119).

Yo me reconozco como una maestra comprometida con su trabajo, ya que me importa el aprendizaje y desarrollo de mis alumnos, además de que como docentes deberíamos estar comprometidos con nuestro trabajo, para así verdaderamente lograr los objetivos educativos que hay (ENT D1 281019).

De manera particular, el compromiso como parte de la inteligencia emocional, hace referencia a los lazos emocionales los docentes y alumnos, puedan establecer con la escuela y su grupo de trabajo. Por lo que, esto se ve reflejado en el apego emocional que se va desarrollando al dar por satisfechas las necesidades psicológicas y las expectativas, con lo que la permanencia en el grupo o escuela es más satisfactoria.

Mowday, Steers y Porter (1979) definen ese tipo de compromiso como la fuerza de la identificación de una persona con una organización en particular y la forma de participación en la misma. Señalan que el compromiso de manera conceptual, puede ser caracterizado por tres aspectos:

- Convicción y aceptación de los objetivos y valores de la organización
- Disposición a ejercer un esfuerzo considerable en beneficio de la organización.
- Deseo de permanecer como miembro de la organización.

Algunos de los aspectos señalados fueron expresados por la docente 1:

Los alumnos muestran un mayor compromiso e identificación al grupo, cuando se les involucra y se les hace partícipes de las actividades que se realizan diariamente, cuando se toma en cuenta su opinión y se reconoce la importancia de su participación en el salón de clases (ENT D1 281019).

De acuerdo a lo comentado por la docente, el desarrollo del compromiso emocional permite que los alumnos vayan apropiándose de los objetivos y realicen sus tareas de una manera eficaz, además de mostrar actitudes y emociones positivas, más allá de realizarlas como una simple obligación, que deriva en una convivencia adecuada limitando la generación de conflictos.

Por lo que es fundamental en el salón de clases considerar a los alumnos como personas y brindarles apoyo y atención en todo momento, en diversas actividades y espacios; como por ejemplo en situaciones de emergencia o situaciones conflictivas, ya que la orientación en este tipo de momentos incrementa el reconocimiento propio y la pertenencia al grupo, así como la satisfacción al participar en el mismo. Un alumno que se siente obligado a realizar o desempeñar una tarea dentro del grupo y no logra ligarse afectivamente al mismo, sus actividades y tareas serán realizadas con poco empeño o inclusive mostrar un menor rendimiento escolar.

- Optimismo

Para Goleman (1996) el optimismo al igual que la esperanza significa tener una fuerte expectativa de que, en general, las cosas irán bien a pesar de los contratiempos y de las frustraciones. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, el optimismo es una actitud que impide caer en la

apatía, la desesperación o la depresión frente a las adversidades. Es una actitud emocionalmente inteligente.

Las personas optimistas se caracterizan por insistir en conseguir sus metas y propósitos a pesar de los obstáculos y contratiempos que se les presentan, logran actuar más desde la expectativa del éxito que desde el miedo al fracaso, una persona optimista supone que los contratiempos se originan debido a circunstancias controlables más que a debilidades personales, además de mantener una actitud positiva ante su realidad y el logro de sus metas.

En el contexto escolar, los docentes muestran tendencia hacia el optimismo, pero también hacia el pesimismo, derivado de las situaciones estresantes a las cuales se enfrentan día con día. Esto así lo manifiesta la docente: “Es difícil mantener una actitud optimista, cuando tienes muchos alumnos que atender, cuando varios de ellos tienen mala conducta y para colmo los padres de familia no te apoyan en nada, es mucho estrés y trabajo para nosotros” (ENT D2 041119).

En este sentido, las personas reconocen que la principal diferencia que hay entre el optimismo y el pesimismo, se enfoca en la forma que se aprecian las cosas; por un lado, existe el empeño o insistencia en ver o reconocer inconvenientes o dificultades que provocan apatía y desánimo ante determinadas situaciones y por otro lado el optimismo se enfoca al esfuerzo en ver lo positivo en encontrar las mejores formas, soluciones, ventajas o posibilidades para realizar determinadas tareas.

No hay duda alguna, de que las circunstancias o situaciones profesionales y académicas por las cuales atraviesan los docentes son muy similares en determinados contextos, la demanda laboral, la carga administrativa, los imprevistos en el aula de clases y la convivencia cotidiana con un número importante de alumnos, colegas y padres de familia generan estrés, sin embargo, la actitud optimista permite afrontarlas de una mejor manera, puesto que como así lo refiere Seligman (2011), las personas que logran desarrollar esta habilidad emocional, ven en los contratiempos y situaciones de adversidad, retos a enfrentar y es muy difícil que desistan de sus objetivos o metas, logrando mantener una actitud positiva, sin crear conflictos con otros alumnos.

En referencia a ello la docente 1, reconoce el valor de mantener el optimismo en su trabajo diario:

Me considero una persona optimista en mi trabajo y en la vida en general, pero dentro de la escuela el poder mantener una actitud buena ante las situaciones malas que se presentan, me ayuda a mantener la calma y así poder pensar mejor las cosas... cuando se presenta un conflicto con los alumnos e inclusive con los padres de familia, una actitud optimista me permite estar serena y así poder ayudar a mis alumnos a encontrar las mejores soluciones, así como a tratar de contagiar esa actitud de que el problema se puede solucionar (ENT D1 281019).

Por lo tanto, las personas optimistas tienen una mayor tendencia hacia la esperanza y perseverancia, logran desarrollar una mejor y alta autoestima; logran mantener en mayor equilibrio su sistema inmunológico, tienen un papel más activo en sus actividades cotidianas y también una buena actitud frente a las dificultades, toman un mayor número de decisiones y crean redes de apoyo afectivo y social, tratando de ayudar a los demás (Seligman, 2011). Las aseveraciones, se observan en el actuar de las docentes que muestran su optimismo, puesto que una buena y objetiva actitud ante los conflictos, les permite mayores herramientas para poderlos gestionar con sus alumnos.

4.2.4. Comprensión y conciencia de las emociones en la empatía

La empatía es considerada como un conjunto de capacidades que permiten reconocer y entender las emociones de los demás, Goleman (1996) considera la empatía como el radar social mediante el cual una persona identifica y entiende lo que los otros sienten, tomando en cuenta las circunstancias para posteriormente actuar conforme a ello, así mismo este autor reconoce que la base de esta habilidad es el conocimiento de las emociones propias, para posteriormente entender la realidad del otro y ver las cosas desde su punto de vista, escuchándole y tratando de ponerse en su lugar.

La empatía como una habilidad emocional docente se logra observar en el siguiente registro de observación:

La docente, trató de calmar al alumno después de lo sucedido, le dijo que la vacuna dolía un poco, pero que el dolor iba a pasar. Una vez terminada la aplicación a todos los alumnos, les dijo que no se burlaran de aquellos compañeros que lloraron con la vacuna, porque ella también tiene miedo a las inyecciones, pero siempre trata de aguantar y ser fuerte para así estar bien de salud y no enfermarse, además les resaltó a los alumnos que ellos también pueden tener miedo a algo y no sería agradable que los demás se burlaran, que mejor comprendieran a sus compañeros y los apoyaran, esto sin duda permitió que el miedo y llanto de los alumnos terminara, así como las bromas por parte de los demás (OBS, D4 181019).

Como se observa, la empatía en la docente surge del conocimiento propio de emociones en experiencias similares a las que los demás viven, logrando entender el dolor o miedo que los alumnos manifiestan y expresando su apoyo hacia ellos, además se rescata el interés de la docente por generar esa comprensión en los demás alumnos. En esta situación se observan dos componentes que Goleman (1996) refiere respecto a la empatía: uno cognitivo y otro emocional, se considera que la empatía cognitiva hace referencia a la capacidad de ponerse en el lugar del otro: de comprenderla y se observa en las relaciones reales y también en las ficticias, como por ejemplo cuando se ve una película, se lee un libro y hay una identificación con los personajes.

Por otro lado, este autor refiere a la empatía emocional o simpatía como una capacidad para sintonizar con los sentimientos o preocupaciones del otro, lo cual puede generar un sentimiento de preocupación o tristeza respecto a las necesidades de la otra persona, pero también alegría o entusiasmo respecto a las situaciones positivas. En este sentido el desarrollo de la empatía supone la integración de ambos componentes, para así lograr una mayor y mejor comprensión respecto al otro.

Sin embargo, también es importante recalcar que la empatía supone la capacidad de ponerse en el lugar del otro no, más no quiere decir que se comparta la misma opinión o que se esté de acuerdo en la forma de interpretar y vivir la realidad.

Si me parece importante desarrollar la empatía, ya que ponernos en el lugar de los alumnos nos ayuda a poder comprenderlos y orientarlos en sus problemas cotidianos, sin embargo también es importante hacerles ver que a veces lo que ellos creen o piensan no es lo más adecuado, por ejemplo yo entiendo que a veces mis niños no quieran venir a la escuela y trato de ser comprensiva, pero también tengo que explicarles la importancia de asistir y venir a clases (ENT, D1 281019).

Al respecto Goleman (1996), señala que la empatía forma parte de la inteligencia social y que tiene dos elementos:

- La conciencia social: se identifica como los sentimientos que se tienen hacia los demás, reconociendo las señales no verbales, teniendo una escucha activa para tratar de conectar con el otro, comprendiendo los pensamientos, sentimientos, intenciones de los demás, pero sobre todo logrando entender el funcionamiento social, esto quiere decir que se logra comprender el sentido de ciertas situaciones sociales para posteriormente saber actuar de manera asertiva.
- La aptitud social: es lo que se hace con esa conciencia social, permite relacionarse fácilmente a nivel no verbal, saber presentarse a los demás y también interesarse por las necesidades de los demás y actuar en consecuencia.

Sin duda alguna, la empatía es una habilidad emocional que permite relacionarse de mejor manera con los demás, se hace un uso eficiente del lenguaje verbal y también se logra una sincronización con el lenguaje no verbal, ya que el interlocutor es capaz de interpretar y dar significado a las indicaciones no verbales que recibe del otro con una gran precisión, como por ejemplo los gestos corporales y faciales, la sudoración, las agitaciones corporales, los cambios en los tonos de voz o el estado anímico. Por ello, esta habilidad resulta fundamental en el trabajo que las docentes realizan con sus alumnos, ya que les permite entender de manera más amplia lo que los alumnos quieren expresar, sus necesidades o intereses, para así lograr dar una atención más oportuna y establecer relaciones más cercanas con sus alumnos y otros actores de la comunidad escolar.

- **Comprensión**

La comprensión emocional refiere una habilidad para entender la amplia y compleja cantidad de señales emocionales que las personas expresan, permite etiquetar las emociones y reconocer como se agrupan los sentimientos. También implica actividades que anticipen las emociones, para así conocer las causas que generan ciertos estados de ánimo y prevenir las consecuencias futuras que pueden tener las acciones propias o de los demás.

Denzin (1984) describe la comprensión emocional como un proceso intersubjetivo que requiere adentrarse en el campo de la experiencia emocional del otro para lograr experimentar las mismas

experiencias o experiencias similares. Esto quiere decir que se tiene la capacidad de comprender el porqué de las emociones propias y las de los demás.

En este sentido la docente 3 refiere que la comprensión emocional le permite entender a sus alumnos “Creo que la comprensión, implica más que reconocer las emociones de los alumnos, sino también la razón o motivo de eso que el expresa, y no precisamente de manera oral” (ENT D3 111119). Con ello observamos que la comprensión emocional también incluye la capacidad para interpretar el porqué de las emociones, por ejemplo, las expresadas en una situación con otra persona como la pena o compasión hacia alguien (Extremera y Berrocal, 2004)

La comprensión permite reconocer el paso de un estado emocional a otro, así como el surgimiento de sentimientos simultáneos y contradictorios hacia una misma situación. Es importante reconocer que la comprensión emocional sienta sus bases en el conocimiento e identificación de las emociones, para posteriormente darles sentido y significado, haciendo una reflexión sobre la aparición de esos estados emocionales.

Extremera y Berrocal (2004), explican que la comprensión emocional, inicia identificando el sentir propio, es poder nombrar esas emociones, pero sobre todo recalcan que, para lograr entenderlas es necesario permitirse pensar sobre ellas, identificar como surgen las experiencias o situaciones que se relacionan con ellas, siendo capaz de aceptar el contexto sociocultural desde el cual se explican las acciones y emociones propias, logrando relacionarlas. Las emociones surgen desde un contexto personal, histórico, social, cultural y familiar que da sentido y significado a las experiencias propias de cada persona.

Respecto al último punto, referido, en la observación en el contexto escolar, se logró mirar en diversas situaciones, la comprensión emocional que las docentes y los alumnos van desarrollando y la forma en como la expresan.

En el transcurso de la proyección, el alumno Rodrigo comenzó a mostrarse triste, hasta que llegó el punto en el cual comenzó a llorar, la docente trató de consolarlo, pero los demás niños dejaron de ver la narración y se mostraban curiosos ante la reacción de su compañero, así que Miguel le dijo que ya no llorara porque parecía niña. Finalmente, la docente les explicó que no importa el género o la situación que se viva, que todos podemos experimentar diversas emociones y no era malo expresarlas como su compañero quien manifestó tristeza con la narración. La docente posteriormente expresó que por lo general algunos niños reprimen sus emociones, porque es muy común que los papas les digan que parecen niñas o mujeres, el contexto de esta comunidad es muy machista (OBS D4 230919).

En la situación registrada, se logra observar que la docente va desarrollando la comprensión emocional sobre sus alumnos, no solo al reconocer las emociones, sino que también le da un significado y contexto a la expresión emocional que su alumno está manifestando. Por lo que finalmente respecto a esta habilidad emocional rescato su valor al permitir tomar perspectiva y puntos de vista claro respecto a las emociones, ayudar a percibir las causas y efectos de estas, interpretar y reconocer emociones más complejas y contextualizarlas.

Finalmente, la comprensión emocional es una habilidad que de acuerdo con Extremera y Berrocal (2004) en un plano personal ayuda a mejorar los estados emocionales propios, siendo menos reactivos a las emociones negativas y por otro lado a dar intensidad e intención a emociones que se enfoquen en el bienestar.

- Conciencia política

La conciencia política, es definida por García (2006), como una habilidad social propia de la inteligencia emocional, que ayuda a interpretar las corrientes emocionales de un determinado grupo de personas y como éstas se relacionan con el poder, siendo esto relevante y común en las relaciones que se establecen en las organizaciones. Quienes poseen esta habilidad logran comprender las relaciones de poder que se establecen en su entorno laboral, así como identificar líderes de opinión que propongan y realicen acciones colaborativas con personas de diversas corrientes de pensamiento o idiosincrasias.

Goleman (2006), afirma que la conciencia política implica una toma de doble conciencia, ya que permite a las personas identificar corrientes sociales y políticas de los demás y que en ocasiones no las externalizan de manera verbal o explícitamente. Algunos de los principales comportamientos de las personas que han desarrollado esta habilidad emocional:

- Detectan con gran facilidad y dan alertas sobre las relaciones de poder que se desarrollan en determinado grupo de personas y que éstas pudieran afectar a la organización.
- Identifican los grupos sociales con mayor influencia y sus relaciones de poder.
- Reconocen y comprenden las corrientes de pensamiento mayoritarias que los integrantes de un grupo siguen y que orientan su visión y conducta.

- Logran realizar una precisa lectura de contexto que rodea a la organizacional o grupo social, comprendiendo la realidad en la cual las personas se desenvuelven.

Debido a sus características esta habilidad emocional se identifica en las personas adultas, las organizaciones o grupos sociales a los cuales pertenecen y las relaciones de poder que establecen. Dentro de la institución las docentes se organizan en grupos y éstos se identifican a partir de su relación y afinidad con la líder de la escuela, que es la subdirectora escolar, resaltan dos principales grupos de poder: los que apoyan y tienen afinidad con la líder y los que no tienen una buena relación o afinidad con ella. Esto permite también reconocer la conciencia política que las docentes tienen y el impacto en su quehacer docente.

Las docentes desarrollan y externalizan su conciencia política a partir de las situaciones en las cuales son partícipes durante su convivencia diaria con sus compañeros de trabajo:

Durante la reunión, la subdirectora escolar explicó la forma y los tiempos en los cuales se realizaría la entrega de la evaluación trimestral. Posteriormente, un grado escolar tuvo la propuesta de modificar algunos aspectos sobre lo mencionado, sin embargo, algunos maestros se mostraron en contra, manifestándolo de manera verbal. La docente 3 expresó ante su grado que seguramente sería rechazada la propuesta del grado, debido a que no convenía a los intereses de ciertos docentes y que la subdirectora no la tomaría en cuenta para evitar conflictos y problemas entre ellos (OBS D2 041019).

Partiendo de esta situación resalta la conformación de redes sociales-laborales dentro de las organizaciones, como así lo menciona García (2006) y esto conlleva a la constitución de grupos de interés que tienen afinidades en sus formas de pensar y de actuar. Además, esta autora sostiene que, a su vez, el pertenecer a estos grupos e ir desarrollando una conciencia política, permite en los docentes conocer e interactuar con las demás redes sociales-laborales que existen en la institución y así estar al tanto de lo que sucede internamente, fortalecer su

empatía emocional y autocontrol, y así tener la capacidad para tomar en cuenta todos los puntos de vista y posturas, inclusive aquellos con los cuales no está de acuerdo y finalmente la experiencia dentro de la institución ayuda a desarrollar la sabiduría política, un concepto de Goleman (2006) y que define como aquella que orienta a la comprensión profunda de la dinámica institucional, y así entender de manera oportuna algunas situaciones complicadas de carácter político y laboral que podrían afectar la dinámica de la institución.

Por otro lado, como se observa, esta parte de la inteligencia emocional no solo ayuda a tener una visión amplia de las diferentes realidades en la institución, sino que también influye en el actuar de los docentes y en los estados emocionales de ellos:

Por lo general, me doy cuenta de que las situaciones sobre el poder y los grupos que hay en la escuela afectan mis emociones, ya que aquellos maestros quienes se sienten con esa autoridad, imponen acciones o actividades sin tomar en cuenta a los demás, además de que son apoyados por la subdirectora, esto en ocasiones genera en mi persona emociones como enojo e impotencia, además de inseguridad porque considero que no tengo el suficiente reconocimiento para poder proponer en la escuela (ENT D3 111119).

Las dinámicas en la institución y la conciencia política que cada uno de los docentes va desarrollando les permiten tomar distancia con respecto a sí mismas, y en cierto punto dejar de lado su implicación emocional para así lograr comprender los hechos de manera objetiva. Además, lograr una conciencia política permite abordar un conflicto de manera positiva pues se logran asumir diversas perspectivas y así comprender las posturas de los implicados, ya que esta competencia emocional se cimienta en el autocontrol y la empatía emocional.

4.2.5. Habilidades sociales de comunicación, liderazgo y solución de conflictos.

Cuando se explica el concepto de habilidades sociales, se hace referencia a determinadas conductas que las personas tienen mediante la convivencia o trato con otras personas y través de ellas expresan información, sentimientos, actitudes, emociones, opiniones e ideas, con respecto a una determinada situación, en un marco de respeto y normas socialmente aceptables.

Goleman (1996) refiere que las habilidades sociales son un conjunto determinado de conductas que logran la interacción y las relaciones entre las personas de una manera efectiva, satisfactoria y propositiva. Estas habilidades se logran desarrollar, aprender y potenciar de manera paulatina a través de la práctica cotidiana, estableciendo relaciones con los otros y manteniendo la firme idea de querer desarrollarlas en un marco de sana convivencia y de respeto hacia el otro.

Por otro lado, Bisquerra (2016) identifica a las habilidades sociales como una competencia social que refiere a la capacidad para tener y sostener buenas relaciones con otras personas, a través del dominio de habilidades sociales como comunicación efectiva, el respeto, las actitudes prosociales,

la asertividad o la empatía. En este sentido este autor centra su definición sobre las habilidades sociales, en lo que llama el arte de establecer buenas relaciones, por medio de la habilidad de manejar las emociones de los otros.

En la escuela, las relaciones sociales y convivencia entre los alumnos, las docentes y los demás actores escolares, son las actividades centrales e infaltables de la cotidianidad escolar, éstas logran proyectar y dar muestra de la realidad escolar en la cual todas estas personas se desenvuelven, son el reflejo de la dinámica interna que se establece desde casa y en cada una de las aulas escolares. Sin embargo, las relaciones sociales en el aula que los alumnos establecen, a pesar de ser regulares y comunes, en su mayoría no se cimientan en un marco de respeto y convivencia positiva, debido a la falta de habilidades sociales, así se expresa en lo siguiente:

Al término de dinámica todos los alumnos quedaron conformados en equipos de tres integrantes, no obstante y como se venía observando Isaac no logró ser parte de ningún equipo, la docente tuvo que intervenir para integrarlo a pesar de que los niños no se mostraron conformes, ni manifestaron apoyo o solidaridad hacia su compañero. La docente comentó que era muy común esta situación con Isaac debido a que se integró un mes después a sus compañeros, además de tener un bajo aprovechamiento y rendimiento escolar, lo cual ocasiona que los alumnos lo rechacen (OBS D2 041119).

En la situación descrita se observa una realidad común en las aulas de clases, circunstancias de tensión o problemas ocasionados por la convivencia diaria entre los alumnos, quienes por sus características propias, aun no logran desarrollar habilidades sociales que les permitirían tener mejores relaciones con sus compañeros, aplicando la confianza, empatía, respeto, colaboración, solidaridad y asertividad.

Las habilidades sociales disminuyen las conductas problemáticas en el aula y además, favorecen la autoestima, empatía y la resolución de conflictos. Respecto a esto, Arias, Caballo, Calderero, Irurtia y Salazar (2010) sostienen que existe la evidencia suficiente que muestra los efectos positivos de los programas escolares que favorecen el desarrollo de habilidades sociales y la disminución del acoso escolar.

Ya que los problemas en la escuela, derivados de la convivencia entre alumnos como el acoso escolar o *bullying*, discriminación, depresión o violencia, se relacionan con las habilidades sociales. Estas situaciones problemáticas se verían disminuidas si se trabajara en mejorar la autoestima,

favorecer la regulación emocional, desarrollar la empatía, desarrollando las habilidades sociales y mejorando la expresión de las emociones, de manera general desarrollando la inteligencia emocional de los alumnos. Por lo tanto, las docentes que logran desarrollar habilidades sociales, tienen mayor facilidad para conectar con sus alumnos, establecer mejores relaciones con ellos y además ayudarlos a gestionar sus propios conflictos.

Es común y propio de la docente mostrar una buena actitud ante sus alumnos en la mayoría de las situaciones, no solo en la presencia de situaciones conflictivas y problemas que se presentan de manera regular, sino en la convivencia diaria que establece con sus alumnos, compañeros maestros y padres de familia, lo cual le ha permitido tener un ambiente de trabajo tranquilo, agradable y que las relaciones que hay en su aula de clases, en la mayoría de los casos, sea en un marco de respeto (OBS D1 281019).

Respecto a lo anterior, Bisquerra (2000) afirma que las habilidades sociales son la base del liderazgo, la aceptación, el renombre profesional y de la eficiencia interpersonal, las cuales sin duda alguna forman parte de docentes quienes muestran compromiso y profesionalidad ante su quehacer cotidiano, las docentes que dominan sus habilidades sociales logran interactuar de forma efectiva, propositiva y afectiva con los demás. Por lo que las habilidades sociales permiten tener la capacidad de percibir, comprender, descifrar y responder a los estímulos sociales, a los comportamientos de los demás, a lograr captar los estímulos que provocan las otras personas de manera verbal o no verbal con el fin de favorecer una interrelación efectiva.

- Comunicación

La comunicación es un medio importante que permite transmitir o dar a conocer un determinado mensaje a dos personas o más personas. A pesar de ser una acción común entre las personas, el comunicar no solo implica enviar un mensaje sino que también refiere a la recepción que la otra persona tiene del contenido o significado del mensaje. Por lo que la comunicación también implica un proceso de codificación en la cual el receptor tiene que descifrar el mensaje, para entenderlo y comprenderlo, cumpliendo así el propósito que se busca en la comunicación.

La comunicación emocional por lo tanto, hace referencia a la transmisión de las emociones de una persona a otra, al uso de las emociones para que la transmisión de un mensaje sea más efectivo, ya que al lograr controlar las emociones se obtienen mayores posibilidades de convencer al receptor o que el mensaje sea más claro y entendible. Bisquerra (2009) identifica dos formas de comunicación en el campo de la inteligencia emocional:

- Comunicación receptiva: Es la capacidad para lograr atender y entender a los demás, en un marco de comunicación verbal y no verbal, para así recibir los mensajes con mayor precisión.
- Comunicación expresiva. Es la capacidad para comenzar una conversación y lograr mantenerla, expresando los pensamientos y sentimientos propios de manera clara, tanto en comunicación verbal y no verbal, demostrando al otro que es comprendido su mensaje.

La comunicación es considerada como una de las habilidades o microcompetencias de la competencia social (Bisquerra, 2009), las cuales permiten construir y mantener buenas relaciones con los demás, a la vez favorece el desarrollo de una ciudadanía activa, efectiva y responsable con su entorno social. En el contexto escolar, la comunicación es un aspecto importante que forma parte del currículo oficial, promoviendo los espacios de intercambios comunicativos y el cual pretende que los alumnos desarrollen habilidades para expresarse de manera oral y escrita.

En este sentido, la comunicación forma parte importante de las actividades cotidianas en la escuela, sin embargo el enfoque hacia la inteligencia emocional, es un aspecto que poco se identifica y fomenta en la escuela, existiendo algunas situaciones en las cuales los alumnos a través de sus emociones tratan de comunicar algo, pero no es considerado importante.

Durante el desarrollo del proyecto, un alumno comienza a llorar en un tono muy bajo, muestra expresiones faciales de tristeza, pero la docente no se percata, hasta que un alumno se lo expresa, posteriormente la docente se dirige al alumno que llora y lo cuestiona con respecto a lo que le sucede, sin embargo el alumno no contesta, y nuevamente la docente lo cuestiona sin conseguir alguna respuesta. Finalmente la docente no insiste y continua con las actividades del proyecto, conforme pasa el tiempo el niño se calma, pero no se integra a las actividades. La docente expresa que tiene muchas cosas que hacer, como para andar consolando al alumno (OBS D2 041119).

Como se observa, la comunicación se hace presente todo el tiempo, ya sea a través de expresiones verbales o no verbales, los alumnos y las docentes se comunicamos haciendo diversas cosas y también al no hacerlas con expresiones faciales como la sonrisa, la forma de andar, de mirar, con los silencios; existe una comunicación que forma parte o identidad de las personas, sin embargo en el aspecto emocional, se trata de comprender el mensaje o significado de esas expresiones que los alumnos o docentes proyectan.

Por lo tanto la comunicación emocional toma en cuenta las emociones del emisor que comunica, así como del receptor quien recibe el mensaje. Para Navarro (2019) la comunicación emocional es una habilidad que se debe favorecer y desarrollar en la escuela, y refiere cuatro razones para sustentar esta afirmación:

- Evita o disminuye los conflictos y las discusiones, ya que permite comprender los mensajes de manera efectiva.
- El receptor del mensaje tendrá empatía con el emisor, ya que la expresión de las emociones permite establecer un ambiente de confianza y generar mayores lazos de proximidad.
- Se tendrá un diálogo más profundo y sincero, debido a que, al exponer las emociones, provocará que el receptor haga lo mismo, en la mayoría de las situaciones comunicativas.
- Habrá mayor congruencia con los actos o conductas, ya que al expresar las emociones se logra legitimar lo que se hace.

Además, al conocer, comprender y regular las emociones propias, el docente logra una comunicación desde el autocontrol y el autoconocimiento, evitando así enviar mensajes confusos o dominados por emociones negativas.

Considero que la comunicación que establezco con mis alumnos es adecuada, ya que me expreso hacia ellos de manera, tranquila respetuosa, clara y asertiva, esto les genera la confianza para que a su vez ellos se expresen conmigo y con sus compañeros de la misma forma, creo que esto ayuda a que tengamos una mejor relación y convivencia en el salón (ENT D3 111119).

La inteligencia emocional permite lograr una comunicación efectiva, haciendo que este proceso se desarrolle de manera armónica, evitando o disminuyendo conflictos, una mala o distorsionada interpretación del mensaje y sobre todo ayuda a superar las barreras comunicacionales (Goleman, 1999) ya que no solo se prioriza las expresiones verbales o escritas, sino que también la comunicación a través de los gestos, las expresiones faciales o corporales, las cuales permiten enviar un determinado mensaje a los demás.

- Solución de conflictos

La solución de conflictos forma parte importante de las habilidades sociales, ya que los desacuerdos y situaciones de tensión son parte inevitable de las relaciones sociales, sin embargo, esta habilidad se enfoca a buscar las mejores vías de solución ante una diferencia de puntos de vista o de necesidades, tratando de adoptar una actitud de comprensión, satisfacción y bienestar por parte de los implicados en el conflicto.

Goleman (1999) explica que las personas que tienen la aptitud para resolver conflictos saben manejar con diplomacia y tacto las situaciones de tensión, logran relacionarse y lidiar con personas difíciles y conflictivas, además de que tienen la habilidad para detectar los posibles o potenciales conflictos, y ayudan a reducirlos a negociar y encontrar las mejores soluciones en donde la mayoría o todos se ven beneficiados. Por otro lado, Bisquerra (2009) considera la solución de conflictos como parte de la competencia social, refiriéndolo como la capacidad para identificar, anticipar o afrontar resolutiva conflictos sociales y problemas interpersonales, teniendo las herramientas para resolverlos.

La solución de conflictos forma parte de las habilidades que se pretenden desarrollar en los alumnos, como parte de una convivencia sana y pacífica, dotando a los alumnos de las herramientas necesarias para lograr que el alumno se enfrente a situaciones conflictivas de manera positiva y tranquila, así como encontrar la solución a las discrepancias y problemas a los cuales se enfrenta en sus relaciones con los demás. Para ello se expresa la necesidad de contar con otras habilidades como la comunicación asertiva, el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, (SEP, 2017b).

Debido a la presencia muy común de conflictos o situaciones de violencia en la escuela se trabaja con diversas estrategias, una de ellas ha sido retomar y ser constante con el trabajo del Programa Nacional de Convivencia Escolar, donde trabajamos con actividades que nos invitan a los alumnos a reflexionar sobre su comportamiento, sus emociones y las formas en cómo pueden actuar ante situaciones de conflicto, para así no llegar a los golpes u otros tipos de violencia (OBS D4 181019).

Las actividades para desarrollar en los alumnos la habilidad de resolución de conflictos, es tomada en cuenta en el trabajo escolar de manera cotidiana, lo cual implica por parte del docente el saber identificar las situaciones de tensión o conflicto que requieren una solución o decisión preventiva, así como valorar los riesgos, barreras y recursos con los cuales cuenta la escuela. Asimismo,

algunos docentes reconocen que es inevitable que sucedan los conflictos, por lo que es importante ayudar a los alumnos a afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas.

En este sentido, Bisquerra (2009) reconoce que es importante aprender a prevenir el conflicto, sin embargo, primero es necesario aceptar que el conflicto es inevitable en las relaciones interpersonales y sociales. Pero de esa inevitabilidad del conflicto en la escuela no debe derivarse las situaciones de violencia, ni tampoco generarse enfrentamientos, sino que en el reconocimiento de la diversidad escolar es indispensable aceptar que existen distintos puntos de vista sobre la realidad.

Es común que se presenten conflictos en la escuela, con los maestros o con los padres de familia, ya que todos tenemos puntos de vista o formas de pensar. Pero es importante que los maestros sepan resolver esos conflictos de una manera razonable, ya que son el ejemplo para que así también lo hagan sus alumnos. Se nota cuando un maestro muestra tranquilidad, tolerancia, respeto, empatía y comprensión en los problemas que se le presentan, ya que éstos tienen un mejor término a diferencia de algunos compañeros, quienes no regulan su carácter, y se molestan fácilmente, a veces no toman las mejores decisiones o se afectan a sí mismos (ENT SUB 091219).

El punto central en el reconocimiento y atención a esta habilidad social, es comprender que existe una interacción entre conflicto y emoción. Ya que por un lado, los conflictos ocasionan la externalización de emociones negativas que pueden agravarlos o generar conflictos de difícil solución. Una situación de conflicto requiere de la toma de decisiones la cual supone una implicación emocional en lo que se considera adecuado o valioso, y en algunos casos se necesita la tolerancia a la frustración para poder lidiar con puntos de vista distintos o aceptar soluciones que no eran las esperadas.

Por lo que Goleman (2006) propone resolver los conflictos con creatividad, este autor resalta la importancia de manejar y negociar amigablemente las situaciones de tensión, siguiendo recomendaciones como: guardar la calma, sintonizar con los sentimientos propios y expresarlos, mostrar disposición a resolver el problema y expresar los puntos de vista en lenguaje neutro.

- Liderazgo emocional

Es importante mencionar que, a partir de los datos obtenidos en el campo, del análisis e interpretación de éstos, así como la comprensión respecto a la categoría de conciencia política, se

logró reconocer la categoría emergente de liderazgo emocional, debido a que las docentes expresan la influencia de su líder escolar, en la forma cómo expresan, regulan y potencian sus habilidades emocionales, asimismo se logró observar el papel que a su vez ellas desempeñan como líder de su grupo escolar, ante los alumnos.

Goleman (2006), reconoce ésta y más habilidades dentro de la inteligencia emocional, como parte necesaria para lograr mejorar las relaciones sociales y la habilidad para inducir a los otros en las respuestas deseadas. Este autor define el liderazgo emocional como la capacidad para inspirar y dirigir a un grupo de personas para conseguir un objetivo común y tener resultados efectivos en el grupo.

En la escuela, como en cualquier institución se diseñan o proponen actividades encaminadas al logro de determinados objetivos o metas de aprendizaje, calidad o eficiencia, que los integrantes de la comunidad escolar se apropian y trabajan para conseguirlos. Por ello, el líder en la escuela se convierte en un actor principal y determinante para orientar y motivar a su colectivo, en la búsqueda de los resultados comunes y propios, así se expresó:

La escuela se ha enfrentado a diversas problemáticas y conflictos graves, la voz de los padres y algunos docentes, mencionan que esto se debe a un liderazgo deficiente y malintencionado, lo cual ha ocasionado que ellos pierdan la confianza en mí (refiriéndose como la actual líder la escuela), que no apoyen en las tareas y trabajos que se les solicitan, o que no se logren algunas metas que en la escuela se plantean (ENT SUB 091219).

La forma en que el líder escolar se dirige a los integrantes de la escuela, la manera en que externa sus emociones, sus actitudes, la conceptualización o los prejuicios que tiene de los demás, repercute en el desarrollo de las actividades de la escuela.

Por lo que es importante que, la persona que se encuentra al frente de una escuela o grupo escolar, desarrollen habilidades y capacidades emocionales que inspiren y motiven a todos sus integrantes, que contagien entusiasmo hacia una meta y misión compartida, asumiendo la responsabilidad del ejemplo. Ya que como menciona Goleman (2017) los mejores líderes se distinguen porque entienden y reflexionan el papel de las emociones en su entorno laboral u organizativo, su atención no solo se orienta en la obtención de mejores resultados, sino que además valoran los aspectos personales y humanos de sus colaboradores como un buen nivel de moral, motivación y compromiso.

También, de manera particular, se hace presente el liderazgo en las aulas, donde las docentes toman el papel de líder ante sus alumnos. El trabajo de las docentes como líder del grupo, se orienta al ejemplo e imitación, debido a que los alumnos reproducen ciertas conductas o comportamientos, que son comunes y regulares en el quehacer docente cotidiano, en este sentido:

Es común observar a los niños, recoger la basura que encuentran, así como depositar los materiales que encuentran tirados y sin dueño en un pequeño bote de plástico, éstas acciones también son comunes en el actuar de la docente, quien en ocasiones les recuerda la importancia de mantener su salón limpio y cuidado, y para lo cual todos deben ayudar y participar (OBS D3 111119).

El liderazgo emocional, se proyecta como una habilidad necesaria en las docentes, ya que favorece el trabajo efectivo, para lograr los objetivos que se tienen previstos en las aulas de clases. Por lo que también, se requiere que las docentes desarrollen aptitudes emocionales que se relacionan con el liderazgo. De acuerdo a esto, Goleman (2017) reconoce que la tarea de un líder necesita una variedad amplia de habilidades personales. Entre ellas, resalta las siguientes: el logro de objetivos personales, la seguridad propia, el compromiso, aptitudes, la influencia positiva, la conciencia política y la empatía.

Por lo que desarrollar un liderazgo emocional, se identifica como una ventaja en la escuela, porque ayuda a lograr los integrantes de la comunidad escolar realicen sus tareas con mayor efectividad, en el logro de las metas y objetivos previstos. Una docente líder con aptitudes emocionales tendrá la capacidad de relacionarse con sus alumnos y demás compañeros maestros, se hará escuchar, reflejará gusto y seguridad en quehacer docente.

4.2.6. Educación socioemocional

Bisquerra (2016) expresa muy puntualmente que la educación emocional es una de las innovaciones psicopedagógicas que pretende dar respuesta a las necesidades sociales que no quedan consideradas y atendidas en las materias académicas ordinarias. Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida, por tanto, la educación emocional es considerada una educación para la vida.

Con el aumento y al acceso a la información, las docentes logran acercamiento a las nuevas teorías, propuestas y avances en cuanto al ámbito escolar, por ello identifican y reconocen las ventajas y razones por las cuales, la educación de las emociones es importante en el desarrollo de los alumnos y comprenden a justificación para su inclusión en el plan de educación primaria, la docente 3 lo expresa así, “Considero importante la educación socioemocional ya que ayuda a los alumnos a conocerse a sí mismos, a mejorar sus relaciones con los demás y a tener espacios para manifestar sus estados de ánimo” (ENT D3 111119)

En este sentido la educación emocional se orienta como un apoyo para optimizar el desarrollo humano de manera integral de los alumnos (desarrollo físico, intelectual, moral y social). Es, por ello, que Bisquerra (2000) la concibe como una educación para la vida, caracteriza la educación emocional como un proceso que tiene que ser constante y permanente, es decir que su presencia debe estar a lo largo de todo el currículo académico, desde la educación preescolar hasta la vida universitaria, y continuar como parte de la formación permanente y personal de la vida adulta.

En este ideal, se asume que la educación emocional es importante y necesaria en la práctica escolar de los alumnos, se ha demostrado y explicado las ventajas y beneficios de ella, sin embargo, la realidad dista de lo que sucede de manera cotidiana en las aulas de educación primaria.

Si trabajamos con el desarrollo de las emociones, pero a partir de la asignatura de Formación Cívica y Ética, el ciclo escolar anterior si dedicábamos media hora a la asignatura de Educación Socioemocional, pero este año se cambió esa organización y ya no lo hacemos más (ENT D1 281019)

Reitero que las docentes conocen y comprenden el valor de trabajar con la educación emocional, quienes han logrado incluir algunos contenidos en sus planeaciones y situaciones didácticas, reconocen y expresan los beneficios de ello, sin embargo la falta de organización y certeza en los planes y programas actuales, así como la abundante carga de trabajo y la sobrevaloración del desarrollo de habilidades matemáticas y lingüísticas, ha ocasionado que la educación emocional en la escuela, no se realice de manera regular, sistemática, reflexionada y en algunos casos ni siquiera se ha considerado su trabajo.

Este ciclo escolar algunos grado están trabajando con el programa de Aprendizajes Clave y los demás grados con el programa 2011, sin embargo la realidad es que no todos los docentes lo hacen de esa manera. No todos los maestros trabajan educación socioemocional, porque no la consideran importante como Español o Matemáticas o porque simplemente no cuentan con las herramientas para hacerlo (ENT SUB 091219).

Este tipo de expresiones o realidades que se hacen presente en la escuela, muestran que los avances e información en cuanto a la educación de las emociones ha evolucionado y llegado a la mayoría de los contextos escolares, sin embargo su trabajo en la escuela no se ha logrado concretizar o hacer comprender a toda la comunidad escolar la relevancia de su inclusión en las actividades diarias en la escuela.

Esta situación se debe a diversas causas, una de ellas son las creencias de la educación tradicional, orientada al control y uniformidad de los alumnos, dónde el principal objetivo académico se enfoca al desarrollo del cociente intelectual ignorando los componentes afectivos de los estudiantes, considerando las emociones y el desarrollo de habilidades lectoras, científicas o matemáticas como incompatibles o contrarias. Sin embargo, hoy en día se sabe que las emociones, no solo no intervienen negativamente en la inteligencia intelectual, sino incluso la ayudan a potenciar (Goleman, 1996).

Adicionalmente, una de las problemáticas a las cuales se enfrentan las docentes en cuanto a la implementación de los contenidos de educación socioemocional es la falta de habilidades emocionales propias, como la regulación, empatía, conciencia política, comprensión o liderazgo emocional, lo cual repercute en su desempeño docente y en las relaciones que establecen con sus alumnos y compañeros maestros.

Si reconozco y nos han explicado la importancia de trabajar con la asignatura de educación socioemocional, pero lamentablemente no tenemos alguna formación respecto al trabajo con sus contenidos, o simplemente a veces no me siento tan segura con mi propia expresión emocional, porque el enojo o la tristeza en ocasiones perjudican mi estado de ánimo para poder venir a trabajar (ENT D2 041119).

Es por ello que Bisquerra (2009) identifica y precisa de manera puntual que el primer destinatario de la educación emocional son los docentes. Esta afirmación la resalta al expresar que el docente requiere las competencias emocionales para el ejercicio de su profesión y así lograr el desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado, por lo que es imperante reconocer que un docente formado en ese sentido logrará poner en práctica programas de educación emocional de una manera efectiva, ante lo cual se destaca la necesidad de la formación inicial del profesorado y la formación continua, en cuanto a la educación emocional.

Así, se reconoce que la educación emocional permite un bienestar en las aulas escolares desde los alumnos hasta las docentes, hace posible que las relaciones que allí se construyen sean efectivas y afectivas, ayuda en la formación de la autonomía y seguridad de los integrantes del grupo escolar. Pero además, se observa que la educación emocional incide de manera positiva en la gestión de conflictos o resolución de conflictos (Sandoval, 2012) , por un lado al ser una forma prevención con los alumnos ante situaciones que se relacionan con el nulo o poco manejo de emociones; como el estrés, la ansiedad, la depresión o la violencia, maximizando las tendencias constructivas y minimizando las destructivas y por otro lado porque dota a las docentes de herramientas, actitudes, habilidades y capacidades para orientar a los alumnos en la solución a sus conflictos.

4.3. Conflicto en la escuela

Como ya se ha explicado, el concepto de conflicto se caracteriza de manera particular de acuerdo con el enfoque o disciplina desde el cual se esté estudiando, la connotación que se tenga respecto a este proceso y el grupo social en la cual se esté presentando.

Galtung (1984) refiere el conflicto como una incompatibilidad que sucede dentro de una organización que tiene ciertos objetivos comunes, los cuales incluyen las necesidades, valores e intereses. Esta definición de acuerdo a Alzate (1998), integra la dimensión sociopolítica y psicológica del conflicto ya que él explica que se interrelacionan, al resaltar la organización como un grupo esencial dentro de la sociedad, que comparte un horizonte común y a su vez resalta las características propias que identifican a sus integrantes. Se hace esta puntualización, para lograr explicar y comprender el fenómeno del conflicto y su relación con las habilidades emocionales, dentro del contexto escolar, donde resalta el papel del docente.

En el contexto escolar, el conflicto se hace presente de manera cotidiana, los docentes y los propios alumnos lo reconocen; sin embargo, en la escuela prevalece la idea sobre mirar al conflicto como una situación negativa, la cual se debe evitar porque sus consecuencias son la violencia o conductas inapropiadas, en otras palabras:

La escuela es considerada conflictiva, debido a las experiencias con los padres de familia, quienes han agredido a docentes, también por la falta de trabajo colaborativo por parte de los integrantes de la escuela, lo que ocasiona de manera continua, desacuerdos y malentendidos (ENT SUB 091219).

En consecuencia, las docentes reconocen que los conflictos son parte de la cotidianidad en la escuela, expresando que:

Lamentablemente los conflictos que han existido en la escuela han sido tan grandes y frecuentes, que el ambiente escolar es un tanto problemático; entre docentes tenemos muchos desacuerdos, no hay unión. Esto también se ve reflejado en los alumnos quienes, al observar la poca convivencia entre nosotros y los ejemplos negativos en casa, reaccionan con las mismas actitudes por lo general, con faltas de respeto hacia nosotros o actitudes de violencia a sus compañeros (ENT D4 141019).

Este tipo de comentarios o expresiones son frecuentes entre los docentes, quienes consideran que el conflicto es un problema que principalmente se ha aprendido desde casa, por lo que es importante resolverlos ya que es inevitable lograr evitarlos o erradicarlos.

Es importante resaltar que el colectivo escolar reconoce la presencia del conflicto, es decir que no se toma una postura de evitación o negación respecto a las situaciones que acontecen en la escuela, sin embargo cada uno de los docentes, padres de familia ya alumnos adoptan una postura (resistencia-solución) o papel (agresores-agredidos) respecto a estos conflictos, en donde sus estados emocionales, actitudes, valores o experiencias anteriores influyen de manera directa en las formas de afrontar situaciones conflictivas.

Además cabe resaltar que una de las principales razones que generan conflicto en el ámbito educativo, es la indisciplina o conducta antisocial, transgrediendo los derechos de los alumnos para aprender, y el derecho de los profesores a enseñar, debido a que se tensionan las dinámicas cotidianas y no se hace el uso pertinente del tiempo por dar atención al conflicto que se genera en las aulas y en la escuela.

Asimismo, la comunidad escolar estudiada reconoce y se alarma al observar que la edad de los agresores es cada vez menor, por lo que es importante una intervención escolar, ya que está comprobado (Galtung, 1998), que los programas preventivos dirigidos a niños durante los primeros

doce años, pueden estimular el desarrollo de la compasión, la tolerancia, el sentido de autocrítica y la empatía.

4.3.1. Toma de perspectiva en el conflicto

Cuando se hace presente un conflicto y se tiene la idea de querer encontrar una solución o llegar a un acuerdo, algunos investigadores refieren que tomar perspectiva respecto a la otra parte es primordial y una de las primeras acciones que se deben realizar. Galinsky y Moskowitz (2000) explican que la toma de perspectiva consiste en tratar de entender las motivaciones del otro sin que nos olvidemos de nuestras propias necesidades.

En este mismo sentido García (2006), explica que tomar perspectiva se define como la habilidad que tiene una persona para lograr interpretar los estados mentales y emocionales de los demás, así como los propios, este término desde el ámbito psicológico se refiere a la estrategia de saber detener algunos pensamientos y emociones, que podrían poner barreras en las situaciones de conflicto, y así poder redirigirlos.

Por lo que tomar perspectiva en una situación de conflicto permite conocer las necesidades, ideas, juicios del otro, lo cual permite una mayor comprensión y así tomar las decisiones o medidas más efectivas.

Es muy incómodo o frustrante cuando tienes un conflicto con un padre de familia o con un compañero maestro, sin embargo al escuchar al otro y tratar de entenderlo te ayuda a buscar las formas más positivas de resolver el problema (ENT D3 111119).

La expresión de la docente 3 sugiere, ponerse en el lugar de otro, para conocer su punto de vista o entender su realidad, ayuda a resolver el conflicto desarrollando empatía, sin embargo esta habilidad requiere de cambiar las estructuras cognitivas propias (Galinsky y Moskowitz, 2000), lo cual sin duda es un proceso complejo y gradual, que no todas las personas logran desarrollar.

Esta situación se observa en los juicios que emiten los docentes, respecto a los conflictos a los cuales se enfrentan. Ante el cambio de director se modificaron los procesos de participación de los

padres debido a que “algunos maestros manifiestan su inconformidad ante la presencia constante de los padres (OBS D4 230919), y se refleja en las expresiones emitidas por los docentes: “los padres no apoyan, quieren fiscalizar las actividades que proponen los maestros” (ENT D1 281019), “en lugar de apoyar a los docentes, vienen y reclaman de manera agresiva, lo que hacemos como maestros” (ENT D2 041119) y completada por la siguiente:

Los padres nos graban desde afuera de la escuela, para después andarnos cercanos. Si faltamos o llegamos tarde y luego nos reportan hasta con el supervisor con el jurídico de Metepec o derechos humanos (ENT D3 111119).

Como se observa, las expresiones docentes respecto a los conflictos cotidianos con los padres de familia no muestran que tomen perspectiva de ellos y que, por el contrario, les generen sentimientos o emociones negativas de las situaciones a las cuales se enfrentan. En este sentido Bisquerra (2009) reconoce que la relación interpersonal o social desequilibrada, como en las de tensión o conflicto genera sentimientos de rechazo, miedo, culpa o vergüenza que pueden condicionar o dañar las relaciones y que estos estados emocionales pueden intervenir en su solución en caso de que se produzca.

Por ello, la toma de perspectiva a su vez permite identificar la forma en la cual los docentes afrontan sus situaciones de tensión o desacuerdo, Bisquerra (2009) se basa en el modelo de manejo de conflictos de Thomas Kilmann para caracterizar los estilos con los que un individuo se posiciona ante el conflicto;

- Estilo evitativo: lo importante es ignorar en lo posible el problema o minimizarlo.
- Estilo acomodaticio: lo importante es que el conflicto se resuelva, aun a costa de renunciar a los propios deseos.
- Estilo competitivo: lo importante es mantener la rivalidad y vencer al otro.
- Estilo de colaboración: lo importante es la solución conjunta de los conflictos.
- Estilo de compromiso: lo importante es la negociación, el objetivo es la búsqueda de soluciones negociadas.

En la escuela primaria Xinantécatl, se reconoce principalmente el estilo de colaboración y compromiso por parte de las docentes, sobre todo cuando apoyan a sus alumnos para encontrar las formas más adecuadas de resolver sus conflictos, de manera concreta se observó en la docente 1 y la 4.

Después de que la docente explicó a sus alumnos las razones por las cuales las actitudes de sus compañeros no fueron las adecuadas ante la situación, los cuestionó sobre cuáles eran las formas más positivas y adecuadas para resolver el conflicto entre los niños (OBS D4 181019).

Para evitar que los alumnos siguieran discutiendo, la docente les explicó que podían prestarse los ficheros por turnos, que el material era de todos y si esperaban su turno a ambos les iba a tocar un tiempo para poder jugar con el material (OBS D1 281019).

Cada estilo con el que las docentes afrontan los conflictos es diferente, sin embargo, se observa que existe el interés de que éstos lleguen a un buen término. Bisquerra (2009) a su vez explica que cada tipo de afrontamiento está caracterizado por emociones específicas y provoca reacciones emocionales en las demás personas, por ello reconoce que la conciencia y la regulación emocional son competencias importantes en la solución de conflictos, lo cual a su vez evita que estas situaciones de tensión generen según (Galtung, 1998), diversas formas de violencia en la escuela.

4.3.2. Gestión de conflictos

Para comprender el concepto sobre la gestión de conflictos, es necesario distinguirlo de resolución del mismo, ya que desde una mirada funcionalista la resolución implica, según García y Martínez (2002) y Rahim (2003), la reducción, la eliminación y la búsqueda para finalizar el mismo; por otro lado, gestionar un conflicto se acerca más al posicionamiento de las habilidades emocionales, el cual implica buscar, seleccionar, diseñar las estrategias o formas para minimizar los aspectos negativos del conflicto y maximizar sus aspectos positivos, con el fin de incrementar la efectividad o bienestar de la organización o grupo en el cual se esté presentando, en resumen gestionar el conflicto implica conocer sus causas y circunstancias (Sandoval, 2012), afrontarlo de manera que permita conseguir resultados positivos.

Desde esta perspectiva, se reconoce que el conflicto requiere de ser gestionado por quienes se encuentran involucrados en él, para lograr llevarlo a un buen término y así que no sean las situaciones conflictivas quienes afecten o manejen a las personas, por lo que la gestión de conflictos se reconoce como una habilidad necesaria en las personas y sobre todo en aquellas que se encuentran frente a un grupo de personas como líder o guía.

En este sentido, esta habilidad es necesaria en las docentes, quienes se enfrentan de manera cotidiana a conflictos propios y a los de sus alumnos, en la idea de que provean de estrategias o herramientas a los niños para que ellos logren resolverlos, sin llegar a situaciones de violencia, debido a que es una de las preocupaciones generalizadas en la escuela. “Tanto alumnos como padres de familia, muestran conductas agresivas hacia otros alumnos, padres e inclusive maestros, creo que el contexto en sí es muy violento y conflictivo.” (ENT D1 281019), se completa con las expresiones siguientes:

Los alumnos de grados como quinto y sexto, son muy violentos, con sus compañeros y a veces con los propios maestros, por lo que considero muy importante que de manera general en la escuela se trabaje con actividades, estrategias, dinámicas que los ayuden a resolver sus problemas sin el uso de la violencia o que puedan controlar sus emociones negativas (ENT D4141019).

Las maestras somos quiénes finalmente ayudamos a los alumnos a resolver sus conflictos, para así evitar que se conviertan en actos de violencia, sobre todo cuando son muy pequeños, pero creo que es importante que conforme pasen a grados superiores, los orientemos para que ellos logren resolverlos de una manera positiva y adecuada (ENT D3 111119).

Ante esto, Fisas (2001) reconoce que aprender a gestionar los conflictos sería una de las formas en las cuales la escuela, puede superar la violencia y así avanzar hacia la paz y una convivencia armónica, por lo que se requiere de un docente que logre gestionar o manejar el conflicto desde una gran condición de madurez emocional, en la cual logre regular sus propios estados emocionales y de manera gradual ayude a sus alumnos a encontrar las formas adecuadas de enfrentarse y resolver conflictos.

Como se observa la gestión de conflictos se enfoca a una habilidad hacia las docentes, debido a que ellas serían la persona indicada como líder, para poder apoyar a sus alumnos a encontrar las formas, estrategias o herramientas que les permitan resolver sus conflictos a los alumnos, con

apoyo de sus habilidades sociales que se enmarcan en la teoría de la inteligencia emocional, para así lograr efectividad y términos positivos.

Por lo que una parte primordial en la gestión de conflictos es encontrar las estrategias o formas más adecuadas para saberlos sobrellevar, encontrar solución, favorecer a los implicados y obtener un aprendizaje de la situación conflictiva, más aún si se hace uso de las habilidades emocionales que se orientan al bienestar propio y común.

4.3.3. Estrategias de gestión del conflicto

Reconociendo que la gestión de los conflictos es necesaria en las aulas, como parte de las habilidades docentes, surgió el cuestionamiento sobre cómo o con qué herramientas se lograría ayudar a los alumnos a resolver sus conflictos, sin la necesidad de llegar a situaciones de violencia y haciendo uso de las habilidades sociales, que caracterizan el modelo de inteligencia emocional.

Por ello se reconocieron tres formas en las cuales las docentes a través de la gestión sus recursos se orienten a dar un buen término o desarrollo de los conflictos de una manera asertiva y propositiva, que en la medida de lo posible ayude a los alumnos a desarrollar las habilidades para resolverlos de manera autónoma y sin hacer uso de la violencia, a lo cual las docentes dicen:

Cuando hay un problema entre los alumnos, trato de hacerlos entender lo que está sucediendo, los cuestiono sobre el problema y les trato de dar la solución más adecuada, pero explicándoles (ENT D1 281019).

Siempre trato de que los alumnos expongan su parte del conflicto, después trato de buscar alternativas de solución y que finalmente ellos decidan entre las que mejor les convengan (ENT D3 111119).

O en otras situaciones de conflicto entre los niños, dejo que ellos los traten de resolver de la mejor manera, pensando en lo que está sucediendo y la forma de enfrentarlo, ya que en ocasiones ni siquiera hay una razón buena para que esté sucediendo el problema (ENT D4 141019).

Por tanto, las docentes, identifican la mediación y negociación como las formas o estrategias que aplican para resolver los conflictos con mayor frecuencia, pero también reconocieron la acción

individual que propone Crary (1994), la cual se refiere a que los alumnos tratan de resolver sus situaciones conflictivas de manera autónoma.

La mediación, negociación y acción individual se consideran estrategias o medios por lo cuales se pueden resolver los conflictos de manera pacífica, haciendo uso de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, las cuales permiten que la convivencia se realice en un marco de paz y bienestar.

- Mediación

La mediación en el ámbito educativo, se encamina a la atención de los diversos conflictos que se presentan entre los miembros de la comunidad escolar y que por alguna razón no han podido ser solucionados o llevados a cabo en términos de respeto por los implicados, por lo que requiere de una tercera persona que pueda orientar y apoyar en la situación conflictiva.

Torrego (2003) explica que la mediación es una forma de resolver una situación conflictiva con el apoyo y orientación de una tercera persona imparcial, a las cual se le denomina mediador. Asimismo, la mediación en la escuela desde una postura de la inteligencia emocional se proyecta a apoyar una educación en valores como el respeto, la responsabilidad, la cooperación, donde exista un alto grado de empatía, y que desarrolle la convivencia escolar en un marco de paz.

En los años que llevo de experiencia en la escuela, la mediación es la estrategia que más utilizo para ayudar a mis alumnos cuando sucede un conflicto o problema entre ellos, inclusive con los padres de familia, ya que por lo general tanto alumnos como papás se dejan llevar por el enojo, lo que ocasiona que se expresen con violencia física o verbal, por lo que inmediatamente intervengo para evitar situaciones mayores entre ellos (ENT D3 111119).

La mediación escolar, se encamina principalmente a evitar situaciones de violencia entre los alumnos o padres de familia, además de ser la forma más utilizada por las docentes en la gestión de conflictos y la búsqueda de una convivencia sana, pacífica y un clima socio afectivo en la escuela. Lo cual representa un reto, debido a que por la naturaleza del conflicto, se hacen presentes emociones negativas como el enojo, la ira, la ansiedad y envidia que si no se regulan, pueden causar efectos.

En el ciclo anterior, tuve una situación complicada con dos madres de familia, quienes comenzaron a discutir por situaciones de dinero al término de una reunión de grupo, de manera repentina una de las señoras se le fue a golpes hacia la otra, afortunadamente intervinieron otras mamás y las lograron separar. Finalmente hablé con ellas y todo se solucionó, pero ahora siempre trato de intervenir en situaciones conflictivas en el salón, cuando observo que se empiezan a dar, y trato de ser intermediaria para hacer entrar en razón a los papás (ENT, D4 141019).

Durante el proceso del conflicto se hacen presentes diversas emociones y sentimientos, que en la medida de las circunstancias puede agravar, disminuir o ayudar en la solución de este, por lo que se hace necesario el control emocional y gestión de quien tiene el papel de mediador. Bisquerra (2009) expresa que existen tres cuestiones clave desde la inteligencia emocional que deberían caracterizar a las personas mediadoras:

- Comprender las emociones propias y de los demás.
- Escuchar a las personas implicadas en el conflicto y entrar en empatía con sus emociones
- Expresar las emociones propias de manera productiva y ayudar para que los implicados también lo hagan

El papel del mediador implica una gran responsabilidad y compromiso, ya que como así lo expresa Torrego (2003), los mediadores no son jueces, ni árbitros, no deben imponer soluciones, ni opinan sobre una verdad, ellos se deben orientar a buscar satisfacer las necesidades de las personas en disputa tratando de regular su proceso de comunicación. Además, explica que los mediadores pueden ser desde los alumnos hasta los profesores o padres de familia. Sin embargo, en la realidad escolar se observó que son las propias docentes, quienes toman este papel, a lo señalaron “es muy común que intervenga en los conflictos de mis alumnos, debido a que ellos no logran solucionarlos por su propia cuenta o de manera que queden conformes” (ENT D3 111119), por ejemplo.

Así, las docentes quedan como responsables principales de asumir el papel mediador ante los conflictos de sus alumnos, sobre todo con aquellos que tienen menor edad y las habilidades que se expresan ante esta forma de gestión de conflictos son el diálogo, empatía, regulación y liderazgo emocional.

- Negociación

Otra de las formas observadas para la gestión de conflictos en el contexto escolar fue la negociación, según Munduate y Medina (2005) se hace presente cuando dos alumnos tienen ciertas diferencias o percepciones en lo referente a un tema o una situación, por lo que es indispensable la participación de ambos para poder llegar a un acuerdo. Ambos autores consideran la negociación como una estrategia muy habitual, que puede darse de manera natural y espontánea en la vida cotidiana de los alumnos en la escuela y en otros espacios.

También, Funes (2000) reconoce que en la escuela se pueden identificar tres tipos de negociación en la gestión del conflicto: competitiva, pacto o capitulación y cooperativa. Ésta última, la reconoce como la forma más adecuada para gestionar los conflictos y poner en práctica diversas habilidades, ya que la autora refiere que en este tipo de negociación existe un interés por el otro, la comunicación asertiva y el compromiso, por lo que este modelo conduce a acuerdos equilibrados y satisfactorios para ambas partes.

En el contexto escolar, la negociación se hace presente en los alumnos, cuando ha existido un referente guía o cuando ellos han presenciado una situación en la cual se hizo uso de esta forma de gestionar los conflictos.

Los alumnos en un primer momento trataron de arrebatarse el juego, sin embargo uno de los alumnos le cedió el material a su compañero, proponiéndole que su equipo lo utilizara durante un turno y al terminar, tendrían que regresar el juego a ellos para que ahora pudieran jugar. La propuesta fue aceptada por el alumno representante del equipo y por sus compañeros, además otra alumna añadió al acuerdo que tendrían que esperar hasta que todos los del equipo hayan participado. El otro equipo aceptó y mientras esperaban comenzaron a leer algunos cuentos de la biblioteca de aula (OBS D3 141019).

Mis alumnos logran negociar o llegar a acuerdos, ya que hemos trabajado en ello, los estímulo para que encuentren o piensen en las formas de resolver sus conflictos y llegar a acuerdos con sus compañeros. Solamente algunos niños en particular no logran con éxito realizar sus negociaciones, por lo que tengo que intervenir (ENT D1 281019).

El uso de la negociación en los alumnos, es resultado directo del ejemplo o acompañamiento de la docente, quien a través del uso de esta forma de gestión de conflicto ante alguna situación o la orientación para con sus alumnos, dota de herramientas para que ellos logren negociar y llegar a acuerdos. Por lo que la docente requiere de habilidades que la ayuden en esta forma de gestión de

conflictos. Goleman (1999) identificó habilidades emocionales propias de un buen negociador, como condición inicial refiere a una buena autoestima o valoración personal alta, posteriormente identifica necesarias la autorregulación emocional, la motivación y finalmente la empatía.

Bisquerra (2009) a su vez agrega a las habilidades identificadas por Goleman, en el proceso de negociación: la comunicación, la lectura de señales y el establecimiento de canales para negociar. Además de que este autor sostiene que toda negociación lleva una enorme carga emocional, por lo que es importante desarrollar habilidades que no entorpezcan el desenlace del conflicto y que por el contrario ayuden a encontrar los acuerdos más adecuados, pues una situación conflictiva es compartida entre las partes y puede haber una solución o acuerdo satisfactorio mutuo.

Creo que para los maestros es más fácil negociar ante un problema con otra persona que para los alumnos, porque podemos controlar un poco más nuestras emociones o sentimientos que sentimos en ese momento, aunque no siempre es así, es bien complicado guardar la calma cuando te enfrentas a una situación que te molesta mucho o con la cual estás inconforme(ENT D4 141019).

La presencia de un conflicto en la escuela trae consigo una gran cantidad de emociones, que en su mayoría no son positivas, por lo que lograr controlarlas y hacer uso adecuado de ellas requiere de habilidades como las que mencionan Goleman (1999) y Bisquerra (2009), más aún para lograr gestionar los conflictos con sus alumnos y apoyarlos para que de manera gradual logren buscar las herramientas para negociar y proponer acuerdos, ahora bien si la negociación no es suficiente será necesario la intervención de una tercera parte para mediar la situación conflictiva.

- Acción individual

La acción individual se define como toda aquella actuación que, responsablemente o no, ejerce una persona y determina su comportamiento. La sociología reconoce que los individuos tienen la capacidad para tomar decisiones, con base a este principio también realizan acciones relacionadas a su libre albedrío, por lo que sus acciones son, básicamente deliberadas, es decir, se efectúan por decisión, sea esta racional o no.

Por lo que Crary (1994), propuso la acción individual como una forma de resolver conflictos en la escuela, la cual permite hacerles frente de una manera personal y sin la intervención de una segunda o tercera persona. La acción individual se compone de un método que la autora denomina PIGEP, por las siglas de las acciones: parar, identificar, generar, evaluar y planificar.

Este método de manera concreta hace referencia a que los alumnos logren comprender, canalizar y encontrar las formas de llegar a buen término con el conflicto, a través del autocontrol, aspecto que se idéntica en la expresión siguiente:

Es importante que los alumnos vayan teniendo las herramientas y confianza para resolver sus conflictos, no solo en la escuela sino también en la casa, en la calle o en otros lugares donde se desenvuelve. Pero creo que esto es difícil con los niños pequeños, porque ellos aún no logran controlar algunas emociones o no saben cómo actuar ante un problema (ENT, D3 111119).

Se reconoce que la acción individual es importante y benéfica para que los alumnos logren resolver sus conflictos, sin embargo, a pesar de que Crary (1994) refiere que su método puede empezar a utilizarse a partir de los tres años, es complicado que en edades tempranas los alumnos logren hacerlo, porque apenas comienzan a desarrollar sus habilidades de autocontrol, comunicación y reflexión. Pero se reconoce que, si las docentes comienzan a gestionar los conflictos de sus alumnos mediante la orientación, así como trabajar en el desarrollo y potenciación de sus habilidades emocionales, de manera gradual ellos lograrán dar un buen término a sus situaciones de conflicto y cada vez de manera más autónoma.

Cuando se lleva un buen trabajo con los alumnos sobre cómo enfrentar sus conflictos, cuando ellos observan que los adultos que están a cargo de ellos resuelven sus conflictos de manera pacífica y sin violencia, ellos lograrán encontrar las maneras más adecuadas para resolver sus propias situaciones problemáticas de manera autónoma y en un marco de paz, pero creo que esto depende mucho de los maestros a cargo y de los padres de familia (ENT, D4 141019).

La acción individual permite a los alumnos asumir su responsabilidad o su implicación en la situación de conflicto, por lo que es importante que el docente profundice con ellos sobre el porqué de sus acciones y emociones, así como ayudarlos autorregularlas. Los aprendizajes respecto a la manera de conducirse ante un conflicto, dependen de la orientación y experiencias a las cuales se vean involucrados los alumnos de manera cotidiana. Por lo que resulta efectivo utilizar esta forma de gestión de conflictos con los alumnos en situaciones sencillas y de su realidad próxima, sobre todo en edades tempranas, para dar los primeros pasos en la solución y manejo de las situaciones de tensión a las cuales se enfrentarán.

Sin duda alguna el beneficio que resalta ante la acción individual, como una forma para gestionar los conflictos es que da al alumno autonomía, le permite ser capaz de utilizar sus medios y libre albedrío para obtener un beneficio o por el contrario, evitar situaciones de violencia sin la necesidad de la intervención de su maestro u otro adulto a cargo. Respecto a esto Crary (1994) sugiere que el desarrollo de las habilidades para la acción individual, aumentará en los alumnos la sensación de control sobre sus acciones, así como la confianza en sí mismo y también su autoestima.

4.3.4. Educación para el conflicto

El conflicto que se presenta en el contexto escolar, sin duda es una situación constante y cotidiana, que puede presentar características singulares, debido a que representa la diversidad de intereses, ideas, opiniones y valores, por lo que genera tensión, incomodidad que puede derivar en la trasgresión de los intereses o los derechos de los alumnos, los docentes y los demás actores escolares, cuando no se les gestiona de una manera efectiva.

Por ello el conflicto se convierte en una constante preocupación y reto para los docentes, quienes orientan sus esfuerzos para generar la convivencia y la consecución del bien, tanto particular como el de sus alumnos. Como lo refiere Alzate (1998), los docentes ocupan un porcentaje grande de su tiempo y esfuerzo en manejar y gestionar los conflictos que se presentan en sus aulas, además de otros conflictos como la administración o con otros profesores, padres o autoridades escolares.

Los maestros hacen mucha alusión a que la dinámica escolar y de la comunidad los hace enfrentarse de manera constante a problemas o conflictos, se quejan de los esfuerzos que hacen por lidiar con los conflictos con sus alumnos, con los padres de familia y lamentablemente con otros compañeros (ENT, SUB 091219).

Estos conflictos dificultan o interfieren, en la consecución de los objetivos básicos y los aprendizajes de los alumnos, como lo refiere la docente 2:

Es complicado lidiar diariamente con los conflictos que suceden en la escuela, a veces nos enfrentamos a tantos problemas de indisciplina que me llevan mucho tiempo para poder resolverlos, tiempo que debo invertir con mis alumnos en su aprovechamiento académico (ENT, D2 041119).

Por lo anterior resulta primordial que las docentes gestionen los conflictos de una manera efectiva, además de ir desarrollando de manera paulatina una educación para el conflicto en la escuela.

Educar para el conflicto supone aprender a analizarlos y resolverlos, tanto a nivel micro (los conflictos interpersonales en nuestros ámbitos más cercanos: clase, casa, barrio,...), como a nivel macro (conflictos sociales, internacionales, ...). En el nuevo siglo, aprender a resolver conflictos de manera justa y no violenta es todo un reto que la educación no puede ni quiere soslayar (Cascón, 2001, p. 6).

En este sentido, las docentes han logrado ir mirando al conflicto desde una perspectiva más crítica, como una situación que es inevitable y que no es negativa, sino que requiere de elementos para comprenderlo, gestionarlo y darle un buen término, sin la necesidad de eliminarlo de manera inmediata o hacer caso omiso de su presencia. Sin embargo, las docentes coinciden en la necesidad de que la comunidad escolar compuesta por los alumnos y padres de familia, puedan entender el sentido práctico y positivo del conflicto, más aún en el contexto de la escuela que se ha caracterizado por tener desenlaces negativos o de violencia ante múltiples conflictos.

Aún hace falta trabajar mucho para poder tener una sana convivencia en la escuela, sobre todo con los padres de familia y alumnos, quienes aún no comprenden la importancia de resolver los conflictos de una manera pacífica y sobre todo ver que la presencia de estas situaciones nos brindan la oportunidad de conocer otros puntos de vista o ideas, así como trabajar de manera colaborativa en beneficio de la escuela (ENT SUB 091219).

Tener una educación para el conflicto permite la reflexión y comprensión respecto al otro y la diversidad que lo caracteriza, ayuda a tener otra perspectiva respecto a las situaciones de tensión que se presentan, así como orienta la búsqueda de las soluciones a partir de diversas posibilidades o posturas. Por ello Bisquerra (2009) aclara que tener una educación para el conflicto supone preparar a los alumnos para un mundo en constante cambio, en el cual debe negociar continuamente consigo mismo y con los demás para construir el mundo del futuro. El conflicto y educar en él orienta los esfuerzos en desarrollar y poner en funcionamiento diversas capacidades cognitivas y emocionales de los docentes y alumnos al implicarse en una interacción social.

DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

Los objetivos de la investigación fueron logrados satisfactoriamente, se logró comprender las formas en las cuales los docentes de educación primaria del contexto señalado llevan a cabo la gestión de conflictos mediante la inteligencia emocional, al identificar los aspectos que generan conflictos en las aulas, al conocer y reconocer las situaciones a las cuales se enfrentan los docentes con la aplicación del área de desarrollo de educación socioemocional, al lograr perfilar las habilidades socioemocionales que el docente asume en su labor cotidiana, así como al reconocer aquellas que emplea en la gestión de conflictos de sus estudiantes.

Así pues, el análisis e interpretación de la información obtenida en el campo y en las teorías, permitieron constatar el logro de los objetivos planteados, así como dar respuesta a los planteamientos expuestos en la problematización del objeto de estudio. Se presentó como principal pregunta de investigación ¿Cómo se lleva a cabo la gestión de conflictos por las docentes en el aula de educación primaria mediante la inteligencia emocional?, la cual se da respuesta al considerar que la toma de perspectiva del colectivo docente respecto al conflicto presente en la escuela es difícil para ellos, debido a que les genera emociones o expectativas negativas, lo cual afirma lo expuesto por Bisquerra (2009) que afecta las relaciones que los docentes establecen sobre todo con otros compañeros o los padres de familia.

Sin embargo, en el aula ante los conflictos de los alumnos, los docentes son más sensibles y muestran mayor preocupación por las situaciones que se generan durante y después de éstos, se identifica un estilo de colaboración y compromiso ante el posicionamiento docente sobre los conflictos en el aula, teniendo la constante preocupación respecto a evitar situaciones de violencia, por lo que se proyectan a utilizar la gestión para apoyar a sus alumnos, dónde las formas utilizadas por lo docentes que se reconocen, son la mediación, negociación y acción individual, siendo las dos primeras las más utilizadas por la edad de los niños que se encontraban en un rango de cinco a siete años.

El desarrollo de la presente investigación posibilitó responder las preguntas planteadas que definen los aspectos que generan conflictos en las aulas, las situaciones que enfrenta el docente con la aplicación de los contenidos y el desarrollo de la inteligencia emocional, conocer el perfil del docente de educación básica que se asume con relación a sus habilidades emocionales y la manera en que el docente gestiona los conflictos de sus estudiantes en el aula.

Estos planteamientos se lograron responder en una alta proporción, confirmando el supuesto de investigación que se expuso, el cual refiere a que los docentes de educación primaria que se perfilan en relación con el desarrollo de la inteligencia emocional centrada en las habilidades emocionales hacen propicia la resolución de conflictos de los estudiantes al interior de las aulas a través de la gestión de éstos.

Fisas (2001) sostiene respecto a que aprender a gestionar el conflicto, permite coadyuvar la convivencia armónica escolar, evitando las situaciones de violencia, a través del apoyo de docentes quienes muestren una condición de madurez emocional.

Y que gracias a la información obtenida y al realizar un ejercicio de interpretación y reflexión sobre ella, se logró también encontrar las habilidades emocionales que de manera directa apoyan la gestión de conflictos que realizan los docentes del contexto estudiado, y que esta información a su vez permite contrastar las aportaciones respecto al objeto de estudio, con referencia a lo citado por Goleman (1996) y Bisquerra (2009).

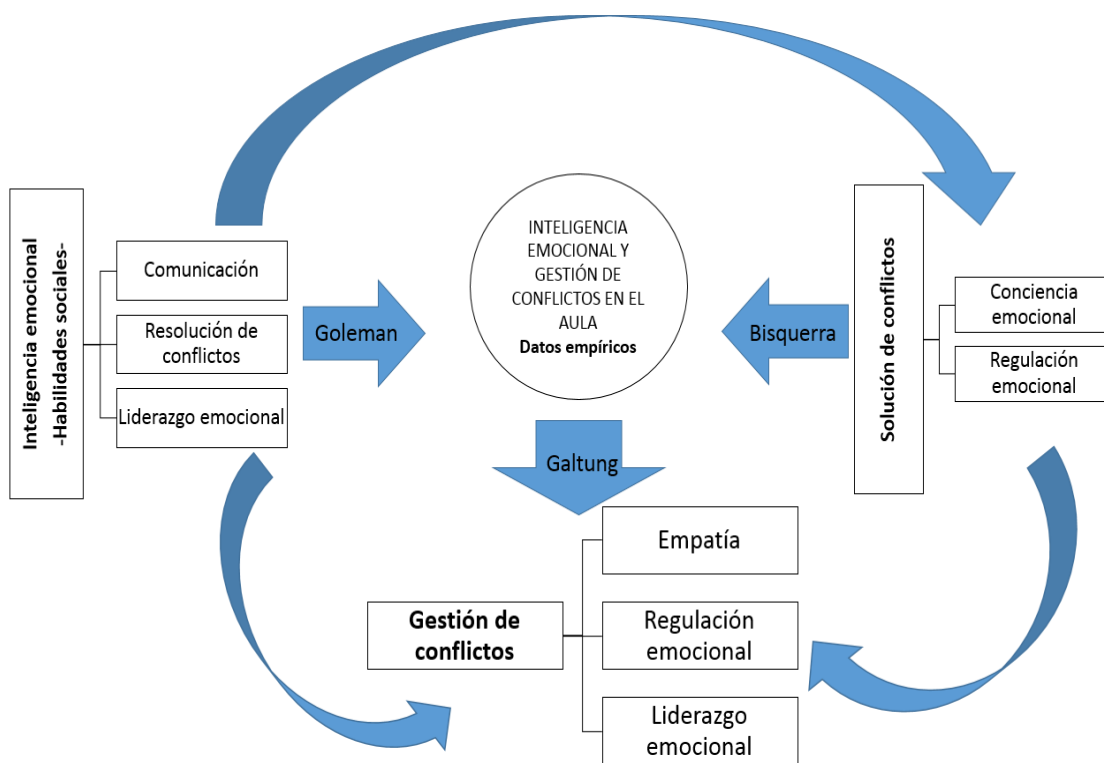
Tabla 2. Contraste entre hallazgos, Goleman y Bisquerra

Teoría inteligencia emocional Goleman (1996)	Perspectiva educación emocional Bisquerra (2009)	Hallazgos
<p>Este autor reconoce cinco dimensiones en las cuales se integra la inteligencia emocional, la cual permite a las personas actuar de manera asertiva en sus actividades cotidianas, por tanto, el autor refiere que las habilidades que integran cada una de las esferas propuestas los ayudarían a enfrentar sus conflictos cotidianos, específicamente la esfera que refiere a las habilidades sociales.</p>	<p>Este autor transfiere la teoría de Goleman, al ámbito educativo, reconociendo la necesidad de desarrollar competencias emocionales en los docentes y alumnos, para formar de manera integral y apuntando hacia la búsqueda del bienestar personal. Expresa que la solución de conflictos forma parte de las competencias sociales y que, a su vez para poder lograr una eficiente y asertiva solución de conflictos, es necesario desarrollar la conciencia y regulación emocional.</p>	<p>Las habilidades emocionales que de manera directa ayudan en la gestión de conflictos son: la regulación emocional, liderazgo emocional y empatía. Sin embargo, para lograr hacer uso de estas habilidades emocionales en diversas situaciones, de la cotidianidad escolar, es primordial y necesario en un primer momento desarrollar el autoconocimiento y reconocimiento emocional.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2009) y Goleman (1996)

En resumen, de manera esquemática se presenta la inteligencia emocional, centrada en las habilidades sociales de la comunicación, resolución de conflictos y liderazgo emocional de Goleman (1996); en relación con la solución de conflictos a través de la conciencia y regulación emocionales de Bisquerra (2009), en contraste con la gestión de conflictos (Galtung, 1984) identificada en la información empírica que se desglosa en liderazgo emocional, regulación emocional y la empatía (Ver Figura 11).

Figura 11. Hallazgos



Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2009), Galtung (1998) y Goleman (1996)

La realización del trabajo investigativo desde un enfoque etnometodológico, no solo orientó la recopilación de los datos empíricos, sino que también permitió reconocer que los docentes le dan un significado distinto a los conflictos que se suscitan en la escuela, influido por las normas o acuerdos propios de la escuela que se concretan en protocolos, reglamentos o programas educativos, orientados a atender las situaciones de conflicto o violencia en los centros escolares,

así como las estructuras sociales que se van estableciendo en la vida cotidiana escolar y se van tomando como guías o pautas de acción para dar atención a aquellas situaciones que consideren conflictivas.

Esto a su vez muestra que la etnometodología como un enfoque en la investigación, resalta la trascendencia de las vivencias o acciones cotidianas de los sujetos, desde el relato y prácticas propias de ellos, por lo que, al dar voz a los docentes, sobre lo que saben, conocen, reconocen y perciben, permitió explicar el sentido que le otorgan a la inteligencia emocional y su relación con la gestión que hacen del conflicto en la escuela, desde su propia experiencia en relación con su entorno circundante, permitiendo comprender y reflexionar sobre los aspectos que integran al objeto de estudio planteado.

Por último, al hacer el análisis y reflexión de los hallazgos y resultados obtenidos, identifiqué categorías, aspectos, situaciones, actores, que no se consideraron de manera más profunda, debido al objetivo propio de la investigación, más sin embargo son temáticas de estudio para dar continuidad a lo identificado en el trabajo, por lo cual se proponen objetos de estudio que se pueden considerar para dar continuidad a la investigación o que sirvan de base para otros estudios relacionados:

- ✓ Observar e indagar en los últimos grados de la educación primaria el impacto y trabajo en el área de educación socioemocional.
- ✓ Considerar una propuesta curricular para un perfil que considere habilidades emocionales en la formación docente.
- ✓ Analizar la relación entre el significado que los docentes le otorgan a las habilidades emocionales y su práctica docente.
- ✓ Indagar sobre el papel de la familia en el desarrollo de habilidades emocionales en los alumnos y su relación con la solución de conflictos de diversa índole.

Cada uno propone profundizar aspectos que se derivan de los hallazgos obtenidos.

CONCLUSIONES

Después del ejercicio de reflexión en el cual se realizó un análisis de la información obtenida en el campo, a través de una perspectiva cualitativa interpretativa, se observó a los sujetos de estudio, es decir los docentes de primero y segundo de educación primaria, dentro de su contexto habitual e interacción diaria, cuyo propósito principal consistió en identificar las habilidades emocionales de los docentes para la gestión de conflictos en el aula, el cual fue analizado y alcanzado mediante el análisis de la información obtenida para centrarla en las categorías de investigación: inteligencia emocional y gestión de conflictos, logrando que las docentes de educación primaria, expresaran su opinión y posicionamiento. Al registrar las evidencias recolectadas se interpretaron con apoyo de las teorías de la inteligencia emocional y la gestión de conflictos.

Una vez realizado el recorrido en el quehacer investigativo y poniendo en acción las habilidades académicas, investigativas, profesionales y didácticas adquiridas en posgrado, se logró dar respuesta a la pregunta general de la investigación que señala el como la inteligencia emocional de los docentes de educación primaria se relaciona con la gestión de conflictos en el aula, a través de las particularidades de los aspectos siguientes.

Se reconocieron tres formas en las cuales las docentes llevan a cabo la gestión de conflictos para ayudar a los alumnos a resolverlos, la mediación, la negociación y la acción individual, pero debido a la edad de los alumnos, las dos primeras formas son más usadas por las docentes. Se observó que fuera del salón de clases los alumnos de aquellas maestras con habilidades emocionales más desarrolladas como la confianza, la autorregulación emocional, el liderazgo, la empatía y la comunicación; lograban buscar formas no violentas de enfrentarse a un conflicto de manera autónoma, a diferencia de otros alumnos quienes buscaban el apoyo de algún adulto cercano para hacer frente a sus situaciones conflictivas.

Los conflictos en el aula y en la escuela se identificaron como constantes e inevitables, ya que las docentes reconocieron que la diversidad en los alumnos hace que se presenten una gran cantidad de ideas, opiniones, necesidades y valores que no concuerdan entre sí, o que en ocasiones son extremadamente contrarias. Además, las características propias de las familias pertenecientes al contexto escolar inciden en la forma en como los alumnos se comportan ante situaciones que los colocan en conflicto, mostrando resistencia la necesidad de imponerse y no reconocer al otro, así como mostrar actitudes de violencia o intimidación hacia los demás cuando no se obtiene el beneficio propio.

Las docentes tuvieron acercamientos con los contenidos de la educación socioemocional en planes y programas anteriores como la asignatura de Formación, Cívica y Ética, así como el Programa Nacional de Convivencia Escolar, sin embargo, expresaron su poca formación e información respecto al área de desarrollo. Asimismo, reconocieron la importancia del trabajo para el desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto educativo mexicano, pero las docentes nuevamente se identificaron como carentes de elementos para trabajar los contenidos con sus alumnos.

Las docentes reconocieron a las emociones como básicas y espontáneas en la interacción social que existe entre ellas y sus alumnos, y que el sistema de comunicación interpersonal se apoya de componentes no verbales como: gestos del cuerpo, entonación y la expresividad del rostro, por lo que las docentes ponen especial cuidado en observar y escuchar a sus alumnos, para identificar sus estados emocionales y poder orientar su trabajo, estrategias y formas de apoyo en beneficio de ellos.

Se logró distinguir a la autorregulación emocional como una de las habilidades básicas en la interacción de las docentes y alumnos, esta habilidad se centra en los beneficios y ventajas a nivel adaptativo, permite modular el afecto, al servicio del respeto a normas y acuerdos definidas social y culturalmente en la escuela; el desarrollo de la autorregulación permite a las docentes y a los alumnos ajustarse a las situaciones cotidianas que se suscitan en su aula, aún en las de carácter conflictivo.

Permitir a los docentes expresar sus opiniones, experiencias, ideas, conocimientos e imaginarios respecto a la educación emocional, permitió vislumbrar el sentir emocional propio de cada docente, ya que de manera espontánea dejaron ver sus estados emocionales en la práctica cotidiana, así como el dominio de ciertas habilidades emocionales, a pesar de que algunos docentes no lograron identificar algunas de estas habilidades en su persona.

Se identificó que las habilidades emocionales que de manera directa ayudan en la gestión de conflictos son: la regulación emocional, liderazgo emocional y empatía. Sin embargo, para lograr hacer uso de estas habilidades emocionales en diversas situaciones, de la cotidianidad escolar, es primordial y necesario en un primer momento desarrollar el autoconocimiento y reconocimiento emocional, ya que son habilidades básicas que se orientan al identificar las diversas emociones que se hacen presentes, así como nombrarlas.

Por tanto, es necesario perfilar a los docentes con habilidades emocionales para que logren tener un mayor dominio de sí mismos y de sus alumnos, en la actualidad los programas de formación docente no consideran elementos de carácter emocional en los perfiles de egreso, sin embargo, es necesario que se consideren estas habilidades que estructuran la Inteligencia Emocional para que las puedan ejercer en su práctica profesional y, por ende, contribuir en el desarrollo emocional de su alumnado.

La gestión de conflictos que los docentes aplican en las aulas permitió apoyar a los alumnos con orientación directa y herramientas para la solución de estos, haciendo uso de diversas estrategias para conseguirlo. Sin embargo, se vislumbró que las docentes que ponían de manifiesto habilidades emocionales en su práctica cotidiana como la autorregulación, la empatía y el liderazgo emocional, lograron tener mayores resultados positivos y continuos en su gestión para su solución.

La gestión del conflicto es indispensable tarea en el quehacer cotidiano de las docentes, para ayudar a los alumnos a dar un buen término a sus situaciones de tensión, así como para ir desarrollando diversas habilidades de comunicación, comprensión y reflexión, así como para obtener beneficios propios o compartidos, por tanto se hizo evidente la necesidad de establecer una educación para el conflicto en la cual los docentes, los alumnos y padres de familia vislumbren otra perspectiva más crítica y humana mediante la inteligencia emocional.

Tener un nivel de inteligencia emocional más consciente y desarrollado en relación con las habilidades intrapersonal e interpersonal, permite tener un concepto o significado más crítico, asertivo y humano respecto al conflicto.

A pesar de que la Educación socioemocional se consideró y formó parte del mapa curricular obligatorio en primaria, la mayoría de los docentes no lo trabajan o toman en cuenta en sus planeaciones didácticas, sin embargo, los docentes que, si lograron incluir algunos contenidos de esta área de desarrollo, lo hicieron de manera poco sistemática, continua y regular.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Abarca, M.** (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Aguilera, A., Muñoz, G. y Orozco, A.** (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Almestro, R. y Silva, A.** (2017). Pedagogía para el desarrollo socioemocional. A propósito de la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75 (2), 109-125.
- Alzate, R.** (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Andrés, L.** (2003). *Convivencia escolar y resolución de conflictos*. Santa Rosa: Argentina. Universidad Nacional de la Pampa.
- Apple, W.** (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal
- Aragón, M.** (2000). *Análisis y transformación de conflictos en el aula*. Guatemala. Universidad Rafael Landívar.
- Arias, B., Caballo, V., Calderero, M., Irurtia, M. y Salazar, I.** (2010). Validación del “Cuestionario de ansiedad social para adultos” (CASO-A30) en universitarios españoles: similitudes y diferencias entre comunidades y carreras universitarias. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, 5-34.
- Arévalo, D.** (2013). *Estrategias de resolución de conflictos en el aula, aplicadas por docentes, en procesos de socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad, del sector rural de Santa Marta*. Colombia: Sistema de Universidades Estatales del Caribe.
- Avellanosa, I. y Avellanosa, B.** (2003). Los actores de la violencia escolar. *Revista de estudios de juventud*. (62), 59-64.
- Barón, E.** (2006). *Manejo de conflicto*. Provincia de Misiones, Argentina: Fundación Compromiso.
- Bisquerra, R.** (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R.** (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis
- Bisquerra, R.** (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, J. y Pérez, N.** (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanché, R.** (1973). *La epistemología*. Barcelona: Oikos-tau.

- Brenner, E.** y Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal and individual considerations. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 168-179). New York, NY: Basic Books.
- Burguet, M.** (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Burton, J.** (1990). *Conflict: Resolution and prevention*. New York: St. Martin's Press.
- Cardona, R.** (2008). *La resolución de conflictos en los centros educativos*. Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Mojaran.
- Casa Mayor, G.** (Coord.) et al. (1998). *Como dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.
- Cascón, P.** (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Coulon, A.** (1995). *Etnometodología y educación*. España: Paidós.
- Crary, E.** (1994). *Crece sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona: Integral.
- De León, N.** (2012). *Relación entre inteligencia emocional y estrategias de manejo de conflictos en una empresa de la ciudad de Guatemala que brinda servicios de comercio internacional*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- De Leyva, Y.** (2015). *Las competencias socioemocionales de los docentes de Educación Secundaria de la comunidad de Madrid en contextos de acción tutorías*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Denzin, N.** (1984). *No Understanding Emotion*. U.S.A.: Jossey Bass Inc. Pub.
- De Souza, L.** (2010). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Barcelona: Universidad de Autónoma de Barcelona.
- Delors, J.** (1997). Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
- Díaz-Loving, R.** y Sánchez-Aragón, A. (1998). *Psicología del amor: Una visión integral de la relación de pareja*. México: Porrúa.
- Elias, M., Hunter, L.** y Kress, J. (2001). *Emotional Intelligence and Education*. Philadelphia: Psychology Press.
- Escudero, J.** (1993). El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración, en J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organización escolar: nuevas aportaciones* (pp. 227-286). España: PPU Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Fernández, J.** (2008). *Ser humano en los conflictos. Reflexión ética tras una vivencia directa en el conflicto vasco*. Madrid: Alianza.

- Fernández, P.** (2007). *La importancia de la inteligencia emocional para la psicología*. Malaga: Universidad de Malaga.
- Fisas, V.** (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/ Antrazyt.
- Fox, N.** (1994). *Emotion regulation: behavioral and biological considerations, monographs of the society for research in child development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Funes, S.** (2000) Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Revista Contextos Educativos*, 3, 91-106. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.466>
- Flórez, R.** (2001). El campo disciplinar de la pedagogía en Flórez, R. y Tobón, A. *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: McGraw Hill.
- Gabarda, V.** (2018). *La resolución de conflictos en el aula. Concepto, áreas de conflicto y técnicas de resolución*. Valencia: Universidad Internacional Valenciana (VIU).
- Galinsky, A.** y Moskowitz, G. (2000). Perspective taking: decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78(4), 708-724.
- Galtung, J.** (1984) *¡Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad*. Madrid: Tecnos.
- Galtung, J.** (1998) *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- García, A., Escarbajal, A.** y Escarbajal, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- García, A.** y Martínez J. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre los menores. *Revista Española de Educación Comparada*. 8, 175-204.
- García, V.** (2001). *Ideas para la educación: Tras las huellas del beato*. España: Rialp.
- Garduño, S.** (2002). Enfoques metodológicos en la investigación educativa. *Investigación Administrativa*. 31(90), 11-24.
- Garfinkel, H.** (2006). *Estudios de etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Gardner, H.** (2013). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gea, A.** (2019). *Universo de emociones*. Madrid: Gráfica.
- Goleman, D.** (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Goleman, D.** (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D.** (2006). *La inteligencia social*. Barcelona: Kairos.

- Goleman, D.** (2017). *El líder resonante crea mas: El poder de la inteligencia emocional*. España: De Bolsillo.
- Gómez, G.** (2013). *Conflicto en las organizaciones y mediación*. España. Universidad Internacional de Andalucía.
- Gómez, V.** (2014). *Resolución de Conflictos en el aula de Educación Primaria: Actividades para mejorar su gestión*. Soria: España. Universidad de Valladolid.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D.** (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guedes, S. y Álvaro, J.** (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *RES. Revista Española de Sociología*, 13. 31-47.
- Isaacs, D.** (1991). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. Pamplona, EUNSA.
- Lane, R. y Schwartz, G.** (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*, 144(2), 133-143.
- Lederach, J.** (1966). *Mediación. Centro de Investigación por la Paz*. Gernika: Ggogoratz.
- López-Goñi, I. y Goñi, J.** (2010). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docents. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357. 467-489.
- Manzano, M. y Torres, C.** (2000). *La negociación, una alternativa de solución de conflictos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Marchesi, A.** (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza.
- Maturana, H.** (1998). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile: Colección Hachette.
- Mayer, J.** (2001). Emotion, intelligence and emotional intelligence. *The handbook of affect and social cognition*. 410-431.
- Mayer, J. y Salovey, P.** (1997). What is emotional intelligence? *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. 3-34.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P.** (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., DiPaolo, M. y Salovey, P.** (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mesa, J.** (2015). *Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en adolescentes*. Murcia: Universidad de Murcia.

- Moore, C.** (1995). *El Proceso de mediación*. Buenos Aires: Granica.
- Moraleda, A.** (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de Educación Emocional*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mosterín, J.** (1978) *Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza- Universidad.
- Mowday, R., Steers, R. y Porter. L.** (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-47.
- Munduato, L. y Medina, F.** (2005). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. España: Pirámide.
- Oñate, A. y Piñuel, I.** (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Autor Editor.
- Ortiz, A.** (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortiz, E.** (2014). *La empatía como base de la resolución de conflictos*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico** (2016). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). Resultados*. México: Nota País.
- Peña, P., Sánchez, J., Ramírez, J. y Menjura, M.** (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 129- 152.
- Pérez, J. C. y Peña, M.** (2011) *Construyendo la ciencia la educación emocional. Padres y maestros*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- Porcayo, B.** (2013). *Inteligencia emocional en niños*. Mexico. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Rahim, M.** (2003). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management*. 13 (3), 206-235.
- Repetto, T. y Peña, G.** (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*. 8 (5), 83-85.
- Resendíz, E.** (2017). *La mediación como estrategia de intervención en la resolución de conflictos escolares de alumnos de secundaria*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Roche, R. y Neus, S.** (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para adolescentes en entornos familiares y escolares*. Barcelona: Blume.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999).** *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Romero, C. (2007).** ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*. 18. 105-119.
- Roseman, I. y Smith, C. (2001).** Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. En K.R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. 3-19. New York: Oxford University Press.
- Ross, M. (1993).** *The culture of conflict: Interpretations and Interest in Comparative Perspective*. New Haven: Yale University.
- Sacristán, L. (2015).** *Resolución de conflictos en la escuela: la mediación*. Segovia: Universidad de Valladolid.
- Sanmartín, J. (2004).** *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Santé, J. (2016).** *¿Cultura de la paz?* Madrid: IEEEE.
- Schallenberg, F. (2004).** *¡Te ha tocado! Mobbing entre alumnos*. Barcelona: B.S.A.
- Scherer, K. (2005):** “¿Qué son las emociones? ¿Y cómo pueden ser medidas?”. *Social Science Information*. 44 (4), 695–729.
- Seligman, M. (2011).** *Aprenda optimismo. Haga de la vida una experiencia maravillosa*. Nueva York: Debolsillo.
- Secretaría de Educación Pública (2011a).** *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011b).** *Reforma Integral a la Educación Básica 2011*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012).** *Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2014).** *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2016).** *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017a).** *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017b).** *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de estudio para la educación Básica*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública** (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Capacitación. Modelo Educativo. Planes y Programas para la Educación Básica*. México: SEP.
- Sandoval, J.** (2012). *La gestión de conflictos*. Quito: CE.
- Sternberg, R.** (1989). *El triángulo del amor*. Barcelona; Paidós.
- Sternberg, R.** (2000). *La experiencia del amor*. Barcelona: Paidós.
- Suares, M.** (1996). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S.** y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Torrego, J.** (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Touzard, H.** (1981). *La mediación y la solución de los conflictos*. Barcelona: Editorial Herder.
- Trujillo, M.** y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15 (25), 9-24.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura** (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. (Primer reporte del segundo estudio regional comparativo y educativo, SERCE)*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Valdivia, J.** (2006). *Inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje / Rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Vallejo, R.** y Guillén, G. (2006). *Mediación: proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide.
- Vargas, D.** (1998). *Xalatlaco: Monografía Municipal. Programa de Identidad Estatal México*. México: Instituto Mexiquense de Cultura, Asociación Mexiquense de Cronistas Municipales.
- Vinyamata, E.** (2015). Conflictología. *Revista de Paz y Conflictos*. 8, (1), pp. 9-24.
- Viñas, J.** (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Vivas, M.** (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4, (2), 33-54.

Electrónicas

- Aguaded, G.** y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias Pedagógicas*, (30), 175-190. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.30.010>
- Álvarez, C.** y Acosta, J. (2008). Aspectos claves para el proceso de la negociación. *Anuario del Instituto de Derecho Comparado de la Universidad de Carabobo*, pp. 171-217. En : <http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc31/art5.pdf>
- Becker, H.** (1960): "Notes on the concept of commitment", *American Journal of Sociology*, 66. Pp. 32-42. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/222820>
- Bryndum, S.** y Montes, J. (2005). La motivación en los entornos telemáticos. *Revista De Educación a Distancia*, (13), 24 p. En: <https://revistas.um.es/red/article/view/24381>
- Elías, M.** (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Extremera, N.** y Fernández, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. En: <http://www.ua.es/dpto/dspee/estudios/otros/La%20importancia%20de%20desarrollar%20la%20inteligencia%20emocional%20en%20el%20profesorado.pdf>
- Frese, M.** y Fay, D. (2001). Personal Initiative (PI): An Active Performance Concept for Work in the 21st Century. *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187. doi=10.1.1.318.443&rep=rep1&type=pdf
- Funes, S.,** y Moreno, J. (2008). Un poderoso recurso para mejorar la convivencia escolar: La mediación. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (313), 21-23. En: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1587>
- García, C.** (2006). Conciencia política y liderazgo. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 12, 33-40. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=686/68601204>
- Google maps** (2018). *Google maps* en google.maps.com
- Gross, J.** y John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía** (2010). En: <http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/geodesia/default.aspx>
- López, T.** (2008). *Teoría básica del conflicto*. Alemania. Visiondiweb. En: http://www.visiondiweb.com/insight/lecturas/Teoria_basica_del_conflicto.pdf

- Mineduc** (2006). Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar. *Unidad de Apoyo a la Transversalidad*. En: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103240919330.resolucion_pacifica_de_conflictos.pdf
- Navarro, P.** (2019) Las tres claves de la Comunicación Emocional. *Agencia de Informaciones Mercosur (AIM)*. En: <https://www.aimdigital.com.ar/las-tres-claves-de-la-comunicacion-emocional/>
- Salovey, P.** y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 163-171. En: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Skliar, C.** (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2), 1-12 En: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>

ANEXOS

ANEXO 1

Guía de observación

- Generalidades
- Reconocimiento de emociones
- Valoración
- Expresión emocional
- Regulación de emociones y sentimientos
- Motivación al logro
- Compromiso
- Iniciativa
- Optimismo
- Comprensión
- Conciencia política
- Comunicación
- Establecer vínculos
- Resolución de conflictos
- Toma de perspectiva en desacuerdos
- Gestión de conflictos
- Mediación
- Negociación
- Acción individual

ANEXO 2

Guía de entrevista

Categorías	Preguntas
<ul style="list-style-type: none"> • Generalidades 	Nombre Edad Grado de escolaridad Grupo que atiende Tiempo trabajando en el contexto escolar
<ul style="list-style-type: none"> • Educación socioemocional 	¿Qué sabe respecto a las emociones? ¿Considera importante la educación socioemocional? ¿cree que la educación emocional ha tenido algún efecto en los alumnos?
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de emociones Percibe emociones y sentimientos propios Da nombre a las emociones	¿Qué emociones reconoce en su persona? ¿Qué emociones identifica o reconoce? ¿A menudo ignora sus sentimientos?
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración Logra la confianza a través de su credibilidad Desarrolla un sentido de lealtad y compromiso	¿Considera que es una persona confiable? ¿Cómo logra ganarse la confianza de sus alumnos? ¿Cómo asume el compromiso de su quehacer docente? ¿Cómo concibe su práctica docente?
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión emocional Reconoce el efecto de sus emociones y las de los demás Identifica las situaciones que le generan emociones positivas o negativas, compartiéndolas con los demás	¿Considera que sus emociones tienen algún efecto en su persona? ¿Considera que las demás personas reconocen las emociones que presenta? ¿Reconoce aquellas situaciones que le causan emociones negativas o positivas?
<ul style="list-style-type: none"> • Regulación de emociones y sentimientos Utiliza con apoyo de un mediador, técnicas para el	¿Logra controlar los impulsos que le generan algunas emociones negativas? ¿Reconoce aquellas emociones que le generan malestar?

Categorías	Preguntas
<p>control de impulsos provocados por emociones negativas</p> <p>Utiliza de manera autónoma técnicas para el control de impulsos provocados por emociones negativas</p>	<p>¿Qué estrategias utiliza para controlar sus impulsos ante la expresión de emociones negativas?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación al logro <p>Se esfuerza por realizar de la mejor manera sus tareas o actividades</p> <p>Expresa y reconoce lo que necesita para estar bien en la escuela</p>	<p>¿Considera esforzarse al máximo en las actividades que realiza?</p> <p>¿Concluye las actividades que se propone?</p> <p>¿Qué aspectos considera que necesita o le ayudan para realizar su trabajo?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso <p>Identifica acciones que quiere o necesita realizar para alcanzar un objetivo específico</p> <p>Identifica las causas y efectos de la toma de decisiones.</p>	<p>¿Logra identificar las acciones que necesita para alcanzar un objetivo específico?</p> <p>¿Identifica las causas y efectos que se presentan ante la toma de alguna decisión?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa <p>Tiene la disposición para iniciar alguna tarea o actividad</p> <p>Reconoce responsabilidades y acciones que le ayudan a valerse por sí mismo</p> <p>Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo en la escuela</p>	<p>¿Es capaz de mostrar iniciativa para comenzar alguna tarea?</p> <p>¿Reconoce las acciones que le ayuden a valerse por sí mismo?</p> <p>¿Practica hábitos para fortalecer su capacidad de valerse por sí mismo?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Optimismo <p>Mantiene una actitud positiva y persistente para lograr una meta</p>	<p>¿Considera que mantiene una actitud positiva y persistente para lograr una meta?</p> <p>¿Logra mantener actitudes de amabilidad y respeto hacia los demás?</p>

Categorías	Preguntas
Mantiene actitudes de amabilidad y respeto hacia los demás	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión Identifica la diversidad cultural Describe sus propias características y las de otros. Analiza y entiende las emociones de los demás. Nombra lo que no le gusta de los demás y lo que tienen en común	¿Qué rasgos considera en la diversidad cultural? ¿Qué características propias y únicas identifica en su persona? ¿Qué aspectos le desagradan de los demás?
<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia política Identifica el vínculo entre los estados emocionales y las relaciones de poder en determinados grupos sociales. Advierte las relaciones clave del poder ante determinados grupos sociales.	¿Cree que existe un vínculo entre los estados emocionales y las relaciones del poder que se presentan en su entorno laboral? ¿Considera que existen relaciones de poder en su entorno laboral?
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación Sabe dar y recibir información Capta las señales emocionales y sintonizan con su mensaje Alienta la comunicación sincera y permanece abierto a cualquier tipo de mensaje	¿La comunicación que establece con sus alumnos es adecuada? ¿Cuándo entabla una conversación con algún alumno o compañero de trabajo logra captar las señales emocionales del mensaje que comparten? ¿Cree que se le facilita entablar diálogos de confianza con sus alumnos?
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer vínculos Fomenta las relaciones con los demás Cultiva y mantiene amplias redes de relaciones informales Crea relaciones benéficas y consolida la amistad con los miembros de su entorno.	¿Considera que se le facilita establecer vínculos de amistad con otras personas? ¿Se considera una persona amigable? ¿Cómo son las relaciones que establece con sus alumnos?
<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de conflictos Tiene la capacidad de negociar y resolver conflictos	¿Cuál es la forma en la cual se enfrenta a los conflictos que se le presentan de manera cotidiana? ¿Se le facilita reconocer a las personas conflictivas? ¿Evita relacionarse con personas conflictivas?

Categorías	Preguntas
<p>Reconoce a las personas difíciles y se relacionan con ellas de forma diplomática</p> <p>Manejan las situaciones tensas con tacto y reconocen los posibles conflictos</p> <p>Identifican los desacuerdos y fomenta el relajamiento de la tensión</p> <p>Busca el modo de llegar a soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados</p>	<p>¿Cuándo observa un conflicto entre sus alumnos, cómo interviene?</p> <p>¿Logra encontrar soluciones a los conflictos que se enfrenta, y que estas son adecuadas para todos los implicados?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Toma de perspectiva en desacuerdos <p>Describe lo que siente cuando hay una situación de desacuerdo</p> <p>Reconoce lo que sienten los demás en situación de desacuerdo</p>	<p>¿Logra identificar las emociones que le produce enfrentarse a una situación conflictiva?</p> <p>¿Logra identificar las emociones o sensaciones que expresan los demás ante un conflicto?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de conflictos <p>Escucha las necesidades de sus alumnos cuando se presenta un conflicto</p> <p>Establece un diálogo con los implicados, para llegar a un acuerdo o solución</p>	<p>¿Qué tan seguido interviene en los conflictos que presentan sus alumnos?</p> <p>¿Se interesa por escuchar a sus alumnos cuando están ante un conflicto?</p> <p>¿Logra establecer un diálogo con sus alumnos ante un conflicto entre ellos?</p> <p>¿Considera que sus alumnos le tienen la confianza para solicitar su apoyo ante un conflicto?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Mediación <p>Facilita el diálogo entre los involucrados.</p> <p>Promueve la escucha y la empatía.</p> <p>Logra conjuntar las ideas y proponer un acuerdo común.</p>	<p>¿Cómo logra promover el diálogo entre sus alumnos cuando se enfrentan a un conflicto?</p> <p>¿Es común su intervención ante los conflictos de sus alumnos?</p> <p>¿Considera que la solución ante los conflictos de sus alumnos es con su apoyo?</p>

Categorías	Preguntas
<ul style="list-style-type: none"> • Negociación <p>Escucha a los involucrados en la situación conflictiva. Identifica los motivos del conflicto. Propone ideas, formas o aspectos para lograr un acuerdo.</p>	<p>¿Logra reconocer los motivos que originan los conflictos entre sus alumnos? ¿Les apoya a sus alumnos ante las situaciones conflictivas, dándoles la solución o cuestionándolos a ellos sobre las formas de resolverlos?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Acción individual <p>Detecta el malestar y evita reaccionar de manera negativa Toma decisiones de manera autónoma. Propone ideas y posibles soluciones</p>	<p>¿Logra detectar el malestar de sus alumnos, ante determinadas situaciones? ¿Evita manifestar emociones negativas cuando sus alumnos se comportan de manera agresiva o violenta? ¿Fomenta que sus alumnos busquen las propias soluciones ante sus conflictos?</p>