

EMOCIONES, TOMA DE DECISIONES Y MANEJO DE CONFLICTOS DE AULA

MARIA ROSA MATALLANA PÉREZ

DIEGO ARMANDO CLAVIJO ORTIZ

2020

EMOCIONES, TOMA DE DECISIONES Y MANEJO DE CONFLICTOS DE AULA

MARIA ROSA MATALLANA PÉREZ

DIEGO ARMANDO CLAVIJO ORTIZ

Asesora: LIGIA INES GARCÍA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

2020

## **Agradecimiento**

Queremos expresar nuestra gratitud a nuestras familias, las cuales han acompañado este proceso de enriquecimiento, por lo que son un tesoro valioso y perdurable en este largo trasegar. Agradecemos especialmente a nuestros padres y madres, Luis Evelio Clavijo y Damaris Ortiz; y Gabriel Matallana y Graciela Pérez, porque con su ayuda y apoyo contribuyeron a alcanzar este logro que hoy los complace tanto, como si fueran ellos mismos quienes lo reciben.

Agradecemos también a nuestros compañeros de la Maestría, especialmente a la cohorte UMZ27. Sin ellos no hubiese sido posible un camino de formación lleno de reflexiones. Sus pasiones, sus sueños y sus objetivos, inspiraron y motivaron nuestro aliento a lo largo de todos los encuentros y durante la construcción de este trabajo. Siempre tendrán un espacio en nuestro recuerdo.

Finalmente queremos dar un agradecimiento a nuestros maestros, especialmente a Ligia Inés García y Esteban Ocampo Florez, quienes nos acompañaron, nos interpelaron y nos incitaron a plantearnos y replantearnos constantemente nuestro quehacer académico y profesional, a través de una crítica constructiva, llena de buen ánimo, cariño y confianza.

## **Dedicatoria**

Queremos dedicar este trabajo a nuestros estudiantes. Ellos son el foco en torno al cual gira nuestro quehacer cotidiano, por lo que siempre están presentes en nuestras reflexiones. El presente proyecto es un eco a su voz, a sus acciones y emociones. Sin ellos no hubiese sido posible alcanzar los resultados que hoy les presentamos, pues de su participación constante y activa emergieron un sin número de reflexiones e ideas incentivando nuestro anhelo de transformación creativa.

## Tabla de contenido

<b>Presentación</b>	<b>12</b>	<b>Problematización</b>	<b>14</b>
Pregunta de investigación			18
Objetivos			19
Objetivo General			19
Objetivos Específicos			19
Justificación			19
<b>Estado del arte y marco teórico</b>		<b>23</b>	<b>Antecedentes</b>
Categorías del estudio			23
Competencias emocionales			34
Manejo de conflictos			34
Toma de decisiones			35
<b>Metodología</b>		<b>42</b>	<b>Tipo de investigación</b>
Unidad de análisis y unidad de trabajo			39
Técnicas de recolección de información			42
Caracterización de los conflictos de aula			42
Escala de rasgo de metaconocimiento Tmms 24			43
Cartografía de aula			44
Plan de análisis			44
<b>Análisis de la información</b>	<b>49</b>	<b>Escala de rasgo de metaconocimiento Tmms 24</b>	<b>46</b>
Caracterización de los conflictos de aula			49
Cartografía de los conflictos de aula			56
Rincón de las emociones			57
Estudios de caso			57
<b>Discusión de los resultados</b>	<b>62</b>	<b>Gestión de las emociones a través de la generación de ambientes de aula</b>	
Rincón de las emociones como estrategia docente para el desarrollo de las competencias emocionales			62
Conocimiento intrapersonal como expresión de las competencias emocionales			67
Conocimiento interpersonal como expresión de las competencias emocionales			69
Reconocimiento de la importancia de la gestión de las emociones en la toma de decisiones para la convivencia			77

### **Presentación**

Durante las últimas décadas la educación ha sido foco de diversas discusiones en torno a sus prácticas, sus objetivos, sus contenidos, sus metodologías y demás aspectos, que en algún momento fueron concebidos alrededor de las necesidades económicas de las naciones, haciendo primar fines utilitarios alrededor del saber y el saber hacer, y relegando en

consecuencia el saber ser. Cabe destacar las emergencias y movilizaciones en las que se percibe la educación desde una óptica del desarrollo integral del ser humano, del afloramiento espontáneo y orientado de sus capacidades innatas o de la transformación constructiva de los escenarios próximos, a partir de la formación de los sujetos que lo componen. Es en consecuencia que el ámbito emocional en los procesos formativos realza su importancia y emerge como un aspecto de urgente análisis en aras de alcanzar resultados satisfactorios en los procesos educativos en los que las personas tengan acceso a los medios para desarrollar sus habilidades y puedan aportar a la cohesión social y la construcción de entornos dignos.

El presente trabajo expone algunas comprensiones en torno a las expresiones de las competencias emocionales, en la toma de decisiones de los estudiantes de grado sexto para el manejo de conflictos de aula. Por un lado, el manejo de conflictos de aula es un aspecto sobre el cual se debe entablar una discusión, dada su aparición frecuente en contextos educativos, el posible manejo inadecuado de estudiantes, docentes y directivos, y la percepción negativa que sobre este se tiene, aun cuando es un fenómeno inmanente en la interacción humana. Por otra parte, la toma de decisiones es una habilidad intrínseca al quehacer cotidiano, y que se ha venido reestructurando conceptualmente gracias a los aportes de Damasio (1994). En este sentido, es este trabajo un insumo hacia la construcción de conocimientos que aporta a la configuración de escenarios educativos orientados hacia la formación de la dimensión emocional de las personas.

Se adoptó un enfoque de investigación acción en el que participaron 42 estudiantes de grado sexto de dos instituciones educativas del departamento de Caldas; la Institución Educativa Patio Bonito y la Institución Educativa Gran Colombia. Las técnicas para recolectar la información fueron tanto cuantitativas como cualitativas. Respecto a la técnica de recolección de información de corte cualitativo se aplicó la prueba TMMS- 24 y los instrumentos de orden cualitativo fueron el registro de los conflictos de aula de cada una de las instituciones la cartografía para identificar los principales focos de conflictos en el aula, los estudios de caso y

los relatos contruidos por los estudiantes durante la ejecución de la estrategia “El Rincón de las Emociones”. Cada uno de estos instrumentos fueron diseñados por su pertinencia para satisfacer cada uno de los objetivos específicos planteados. El análisis de la información varía entre una técnica distributiva-cuantitativa, para el test aplicado, y estructural-cualitativa para los otros instrumentos, apelando a la teoría fundada.

El estudio permitió develar el bajo nivel de las competencias emocionales de los estudiantes, ya que a pesar de que están en la capacidad de percibir sus emociones, carecen de la habilidad de comprenderlas y regularlas. Por otra parte emerge la necesidad de establecer estrategias de manejo de conflictos más democráticas, es decir, en las que los estudiantes asuman la transformación constructiva de circunstancias tensionantes o problemáticas en su entorno, a través de la toma de decisiones apropiadas y responsables para lograr relaciones sociales satisfactorias y resultados valorados como positivos en un contexto social y cultural.

## **1. Problematización**

### **1.1. Planteamiento del problema**

La globalización, el gran desarrollo de la tecnología, las nuevas formas de socialización, en donde la familia ya no es la única transmisora de la cultura, la expansión de un hiperconsumismo, y otros más fenómenos sociales han transformado a los niños y jóvenes del siglo XXI en seres humanos de identidad frágil y flexible, con nuevos modelos de referencia,



impacientes, participativos, insatisfechos, ansiosos, estresados, con la necesidad de estar conectados a las redes sociales para no quedar aislados del contexto y entre otras características más, las cuales el sistema educativo debe afrontar con innovación para responder a estas necesidades y prepararlos para la vida.

*“La educación emocional es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que responde a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias”* afirma Bisquerra en su libro psicopedagogía de las emociones (2010); puesto que la educación se ha centrado básicamente en la adquisición de conocimientos y la educación emocional, ha estado ausentes en la práctica educativa.

En un artículo publicado en el 2018 por la red de aprendizaje del Tecnológico de Monterrey, dedicada al análisis y difusión de las tendencias educativas que están moldeando la educación del futuro, Paulette Delgado, Especialista en tendencias educativas, expone en su artículo “La importancia de la educación socioemocional”, una preocupación por los estudiantes de secundaria que pasan a la universidad, ya que, según un estudio realizado por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), el 77% de los estudiantes de secundaria considera que, aunque reciben una buena educación académica, no se sienten preparados para la universidad porque hace falta incluir el aprendizaje social y emocional en sus clases. En consecuencia, las escuelas en los Estados Unidos desarrollaron actividades, discusiones y proyectos que promuevan la reflexión sobre sí mismos y los otros, para que los alumnos adquieran habilidades como el autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse con otros y tomar decisiones responsablemente.

Por otra parte, en Colombia las instituciones educativas se ven abocadas a mejorar su Índice Sintético de Calidad Educativa – ISCE -; indicador que define el nivel de calidad de las instituciones y promueve acciones para mejorarla. Si bien este Índice tiene en cuenta el

ambiente de aula para estimar la calidad educativa, este tiene un valor inferior a los de otros componentes como el progreso y el desempeño. Así, el sistema educativo colombiano, y en consecuencia las instituciones educativas, exaltan y promueven modelos educativos basados en la acumulación de información, deteriorando estrategias que propenden a la formación de competencias ciudadanas, la sana convivencia y la diversidad e inclusión.

Es cierto, que las instituciones educativas deberían ser ámbitos de convivencia, sin embargo, con frecuencia surgen tensiones que rompen la armonía interpersonal hasta el punto de obstaculizar la formación. Los conflictos que se dan en las aulas de clase pueden ser vistos como un obstáculo para el aprendizaje, por lo que se procura ejercer control sobre todas las variables que intervienen. Sin embargo, su surgimiento es inevitable toda vez que el ser humano se desenvuelve en una sociedad, donde interactúan diferentes individuos, con experiencias, ideas y orientaciones particulares, que, si bien pueden ser afines, también pueden ser antagónicas. Este hecho por sí solo, asegura el surgimiento de confrontación entre dos o más ideas distintas. Además, la sociedad actual estimula la obtención de logros por medios individuales y promueve la competitividad, lo que extiende la aparición de conflictos y de eventos violentos (Castro et al. 2014). Por lo que, la aparición de los conflictos es entonces un suceso inevitable en el desenvolvimiento de la sociedad humana. Sin embargo, la violencia es eludible ya que un conflicto emergente puede ser manejado adecuadamente, lo que demanda, especialmente en los contextos educativos, la generación y ejecución de estrategias pertinentes para ello.

El surgimiento de los conflictos de aula devela las tensiones existentes entre los actores educativos y de estos con las dinámicas que se desarrollan en el contexto escolar, por lo que es un insumo para confrontar ideas, percepciones y deseos, posibilitando un consenso y enriqueciendo así la construcción dialógica del contexto. Para Cano y Reyes (2015) un conflicto puede ser gestionado de tal forma que sea positivo cuando éste suponga crecimiento y

transformación o negativo cuando debido a su mal tratamiento, deriva en el uso de la violencia. En este sentido, existe una perspectiva frente al conflicto que lo percibe como una oportunidad favorable para enriquecer los escenarios de socialización y formación.

De manera afortunada para las instituciones educativas, la perspectiva del conflicto como problema, se ha ido transformando para darle prioridad a su papel fundamental en algunos aspectos del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido se piensa el conflicto como un proceso democrático, en el que los mismos implicados participan en su manejo y tienen la oportunidad de mejorar su toma de decisiones para llegar a acuerdos.

En las aulas de clase los estudiantes toman decisiones todo el tiempo, ejemplo de ello es, cuando escogen sus amigos, cuando realizan o no alguna actividad propuesta por el maestro, cuando deciden no hablarle a un compañero, salir al tablero, levantar la mano para participar, resolver o no un conflicto de forma pacífica, entre otros. Sin embargo, la toma de decisiones no suele ser tan consciente en algunos casos, ya que, al momento de enfrentar el conflicto, los estudiantes reaccionan de manera violenta, sin medir las consecuencias de sus actos. Esto suele ocurrir en los estudiantes de grado sexto, cuando hacen su transición de la primaria al bachillerato, ya que se ven enfrentados a un ambiente de aula distinto al que estaban acostumbrados, y también por empezar su proceso en la adolescencia.

Los estudiantes que llegan a grado sexto experimentan una transición importante. Pasan de ser los mayores de la básica primaria a ser los menores de la secundaria. De esta manera pueden ser objeto de burla y maltrato por parte de los estudiantes de grados superiores. Además, existen otros factores de conflictos tales como eventos de disputa entre los mismos compañeros, la percepción positiva o negativa frente a los nuevos profesores y su comparación relativa con los docentes de su primaria, los nuevos ambientes físicos y académicos, incluso la misma toma de decisiones, son aspectos que estos niños y niñas

pueden experimentar y de los cuales se debe hacer una reflexión y una construcción de conocimiento en torno a ello para abrir rutas que faciliten su formación académica y personal y cumplir con los objetivos institucionales. Todos los estudiantes, incluidos los de grado sexto quienes inician un nuevo ciclo, merecen recibir insumos que les permita afrontar los retos académicos y sociales inherentes a la vida escolar, tales como la toma de decisiones y el manejo de conflictos.

La toma de decisiones no es una acción tan simplista como elegir entre diferentes alternativas, conlleva todo un proceso cognitivo emotivo fundamental para la realización de las actividades humanas y la existencia de una compleja red neuronal que incluye la corteza prefrontal y estructuras corticales y subcorticales (Damasio, 1994). Tradicionalmente para explicar la toma de decisiones se ha recurrido a un modelo cognitivo propuesto por Piaget e Inhelder (1975); sin embargo, autores como Broche-Pérez y Cruz-López (2014), la definen como un fenómeno psicológico de mayor complejidad, al exponerla bajo la perspectiva del modelo del sistema dual, en el que la toma de decisiones se ve influenciada por un sistema socioemocional y un sistema cognitivo de manera simultánea.

Existe un elemento importante en el proceso de toma de decisiones a lo que Damasio (1994) llama marcador somático, que viene de la palabra Soma, cuerpo y marca, que se refiere a las imágenes que se representan en el cerebro de esas sensaciones viscerales. El autor define el marcador somático como un conjunto de sentimientos generados a partir de emociones secundarias, las cuales son aquellas que hemos aprendido a desarrollar en base a nuestra experiencia. El que una persona tome o no buenas decisiones depende de las emociones secundarias, en base a la experiencia, que haya adquirido a lo largo de su vida.

Frente a la toma de decisiones para el manejo de conflictos de aula, los estudiantes de grado sexto, suelen ser reaccionarios, violentos, impulsivos, a sus emociones sin una previa

conciencia de lo que están haciendo, acostumbrados a la cultura de que es el maestro quien soluciona los conflictos que se presentan en el aula, con amonestaciones, compromisos o citación de acudientes según el caso. Lo que hace pensar, en qué otras alternativas usan o pueden utilizar los maestros para generar un ambiente de aula distinto con experiencias ricas, valiosas y gratificantes para orientar esa toma de decisiones en un manejo de conflictos autónomo y hacia el bienestar de todos.

Una educación para la vida debe responder a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas, considerando los aspectos emocionales de forma prioritaria (Bisquerra, 2009) y que las decisiones que tome la persona, frente a las alternativas que tenga, le permita asumir con responsabilidad su decisión e inclinarse por un camino de convivencia y bienestar lleno de experiencias satisfactorias.

Para responder a esa necesidad y atendiendo a la población más vulnerable iniciando el año escolar es importante investigar:

## **1.2. Pregunta de investigación**

¿Cómo expresan las competencias emocionales, en la toma de decisiones, los estudiantes del grado sexto, para el manejo de conflictos de aula?

## **1.3. Objetivos**

### **1.3.1. Objetivo General**

Comprender las expresiones de las competencias emocionales, en la toma de decisiones de los estudiantes de grado sexto, para el manejo de conflictos de aula.

### **1.3.2. Objetivos Específicos**

- Caracterizar las manifestaciones emocionales de los estudiantes de grado sexto.
- Describir los conflictos de aula que se presentan en los estudiantes del grado sexto y sus mecanismos de manejo.
- Interpretar las diferentes expresiones de las competencias emocionales que se manifiestan en los estudiantes del grado sexto.
- Reconocer la relación de las expresiones de las competencias emocionales en la toma de decisiones que asumen los estudiantes del grado sexto.

### **1.4. Justificación**

Comprender cómo expresan las competencias emocionales, en la toma de decisiones, los estudiantes de grado sexto, para el manejo de conflictos de aula, permite focalizar cuáles son los vacíos en cuanto a estrategias pedagógicas que debe implementar el sistema educativo para responder a las necesidades sociales en temas de atención emocional. También permite fortalecer la toma de decisiones no solo en problemas de convivencia de aula, sino en el conocimiento intrapersonal, interpersonal y la gestión emocional para el desarrollo de competencias ciudadanas.

Algunos artículos como Broche-Pérez, Cruz-López (2014); Di Giusto, Martin, Arnaiz, Guerra (2014) que desde el escenario internacional han investigado cómo un mal manejo emocional, la falta de autoconciencia de las emociones y demás competencias emocionales, hacen que los jóvenes desde una temprana edad tomen malas decisiones frente a diferentes

acciones. Así, lo afirman Fernández Arbeláez y Villada zapata en el análisis de evidencia en investigaciones sobre toma de decisiones entre 2002 y 2012, sobre los “efectos de la impulsividad y el consumo de alcohol sobre la toma de decisiones en los adolescentes” de la Universidad de Antioquia, en donde se concluye que los individuos pueden tender a una toma de decisiones desfavorable en contextos emocionales de riesgo psicosocial.

Así mismo en investigaciones internacionales, por ejemplo el caso de Revista Electrónica Educare que publicó en el año 2018 un artículo sobre una investigación sobre las Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia, en donde, a partir del análisis de la relación entre competencias emocionales y toma de decisiones en preadolescentes, el estudiante podía resolver problemas y enfrentarse a situaciones de riesgo de la mejor manera (Marques Cervantes, 2018).

En ambas investigaciones se plantea la importancia de continuar fomentando el desarrollo de competencias emocionales en el estudiantado dentro del contexto escolar, ya que el tomar conciencia de las propias emociones contribuye a tomar decisiones responsables que le permita aceptar y afrontar retos y vicisitudes de la vida, y para prevenir situaciones de riesgo, es pensar con el corazón en una sociedad con menos violencia, menos estrés, menos enfermedades y con mayor seguridad, satisfacciones y bienestar para las futuras generaciones.

La educación del siglo XXI se ve enfrentada a una serie de fenómenos sociales que han transformado su sistema y con ello el perfil de los estudiantes, los maestros, los directivos y los padres de familia. Esta investigación permite abordar los nuevos cambios de la educación pensando en las características de las nuevas generaciones, propone una educación para la vida, donde la afectividad tiene un papel relevante.

La presente investigación arroja resultados importantes para la transformación de un ambiente de aula pensando en el bienestar de los estudiantes y del maestro, en donde se atienden las diferentes expresiones de las inteligencias múltiples. Además, el maestro puede utilizar estos ambientes de aula para desarrollar las competencias emocionales desde su área del conocimiento. Así mismo, resulta importante para que el estudiante se acerque al conocimiento de sí mismo y despertar el deseo de expresar a otros lo que siente. El trabajo que se realiza en torno a las emociones con estudiantes aporta significativamente a la adopción de actitudes que contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales como expresión de las competencias emocionales.

Los seres humanos se ven abocados constantemente a tomar decisiones, sin percatarse de hacerlo; de hecho, algunas decisiones se toman de manera mecánica o automática. Si bien esta actividad se lleva a cabo de manera inconsciente, mucho más desconocemos el proceso complejo que lo subyace, aun siendo inmanente a toda actividad humana. En este sentido se hace valiosa esta investigación que indague acerca del surgimiento de la toma de decisiones en un escenario tan importante para la formación de los sujetos y las comunidades, como lo son la escuela.

Este trabajo pretende realizar un análisis sobre la toma de decisiones, a partir del manejo de conflictos en un contexto escolar. Es indiscutible su presencia en las aulas de clase por las características diversas que conforman a cada uno de sus actores y por circunstancias de estrés que se viven allí y que, manejados de una manera negligente o punitiva, pueden escalar a hechos de violencia directa o violencia estructural, permeando y deteriorando la cultura institucional y convirtiéndose así, en un obstáculo en el cumplimiento de su función. Cabe recalcar que un deber inexorable de la escuela es formar individuos capaces de convivir en paz y que procuren el desarrollo tanto de sí mismos como de su entorno, incluyendo sus pares.



Los beneficiarios directos de esta investigación son los estudiantes de grado sexto, ya que van a desarrollar habilidades para el manejo de conflictos escolares y van a poder pensarse como sujetos de transformación y cambio al proponer nuevas alternativas de solución pacífica de conflictos. Indirectamente se están beneficiando los maestros, al transformar el ambiente de aula en un lugar donde todos diseñan, todos participan, todos aprenden. Donde, la toma de decisiones se vuelve más madura, apropiada y responsable para el manejo de conflictos en cualquier momento de sus vidas. Así mismo, también se beneficia la institución educativa, los procesos de aprendizaje se transforman, el currículo y la armonía familiar debe evidenciar cambios en el bienestar social.

Lo que se espera con esta investigación es que los estudiantes de grado sexto puedan ser actores en su manejo de conflictos de aula, que reconozcan la importancia de la conciencia emocional para orientar sus decisiones hacia el bienestar de todos sus compañeros. También, que haya un mejor conocimiento de sí mismos, automotivación para el aprendizaje, empatía para comprender las experiencias de vida de los demás y ser servicial con ellos, es decir, el desarrollo pleno de las competencias emocionales.

## **2. Estado del arte y marco teórico**

### **2.1. Antecedentes**

En el presente apartado se realizó una discusión entre los postulados y resultados de diferentes referentes bibliográficos, a fin de ir develando y comprendiendo los intersticios y vicisitudes en torno a las categorías de la unidad de análisis. Inicialmente se exponen algunas investigaciones alrededor de la toma de decisiones, en las que se especifica el objetivo de la investigación, sus resultados y sus aportes; luego se realizó una discusión entre los constructos desarrollados por diferentes teóricos en torno al manejo del conflictos de aula, especificando las perspectivas sobre estos y las estrategias de manejo en algunos escenarios educativos;

finalmente se muestran algunas investigaciones en torno a las competencias emocionales, en las que se vislumbra su actual relevancia en los contextos educativos.

Un primer trabajo corresponde a Márquez Cervantes (2018), quien abordó el tema de: “Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4º a 6º año de educación primaria en España” que tuvo como propósito analizar la relación entre las competencias emocionales y la toma de decisiones responsable en preadolescentes, y el apoyo de docentes, padres y madres de familia en este proceso, que pudiera ayudar al estudiantado a resolver problemas y enfrentarse a situaciones de riesgo de una mejor manera. Para lograrlo, se realizó una investigación con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional y corte transversal. Participaron 70 estudiantes de 4º, 5º y 6º de primaria (entre 8 a 12 años), 3 docentes y 12 padres y madres de familia, de un colegio público en la provincia de Almería, España. Para recopilar la información se diseñaron tres cuestionarios (para el estudiantado, personal docente, padres y madres de familia), con base en modelos teóricos (Bisquerra y Pérez, 2007) e inventarios estandarizados de auto-reporte en materia de competencias emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Matson, Rotatori y Helsel, 1983). Los datos recolectados se analizaron desde la estadística descriptiva, de comparación entre grupos y de relación entre variables. En sus principales resultados, el alumnado reporta realizar un mayor trabajo en el fortalecimiento de su conciencia emocional, seguido por la regulación emocional y las relaciones interpersonales. No se encontraron diferencias significativas en el manejo de emociones y en la toma de decisiones responsable entre el estudiantado de los tres grados académicos; sin embargo, los varones reportaron un mayor control emocional que las mujeres. Existe una correlación significativa entre las competencias emocionales y la toma de decisiones responsable en la población preadolescentes. El personal docente manifiesta realizar un mayor trabajo en el desarrollo de la conciencia emocional del

estudiantado y de apoyo en la toma responsable de decisiones. Por su parte, los padres y madres de familia buscan, en mayor medida, ayudar a sus hijos e hijas para que actúen con mayor seguridad de sí mismos y de sí mismas; además de realizar un trabajo colaborativo con la escuela, al documentarse o buscar apoyo para contribuir en la educación y desarrollo personal de su descendencia.

Esta investigación aportó elementos para corroborar que efectivamente el clima escolar que se genera en el hogar, las relaciones afectivas saludables de la familia que construyen las experiencias de vida de los estudiantes, influyen en el bienestar emocional del estudiante en situaciones de conflicto de aula. También que es importante, seguir fomentando el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado dentro del contexto escolar, ya que el tomar consciencia de las propias emociones contribuye a tomar decisiones responsables a fin de aceptar y afrontar retos y vicisitudes de la vida, y para prevenir situaciones de riesgo; es pensar con el corazón en una sociedad con menos violencia, menos estrés, menos enfermedades y con mayor seguridad, satisfacciones y bienestar para las futuras generaciones.

La investigación de Broche-Perez y Cruz-López (2014) expone las razones por las cuales los adolescentes a diferencia de los adultos presentan dificultades para organizar sus pensamientos y en consecuencia una mayor dificultad para la toma adaptativa de decisiones, bajo la perspectiva del modelo de sistema dual. Esta teoría plantea que existen dos sistemas fundamentales para generar pensamientos o procesos mentales: un sistema de naturaleza lógica racional y un sistema socioemocional. Esta teoría refuta la perspectiva tradicional, como la que exponen Piaget e Inhelder (1975) que concibe los procesos mentales como un fenómeno meramente cognitivo, incluso los comportamientos inadecuados que asumen los adolescentes. A la luz de la investigación de Broche y Cruz, el sistema socioemocional de los adolescentes se encuentra en un estadio de desarrollo superior al sistema cognitivo, lo que permite que el sistema socioemocional se exprese sin límite, entorpeciendo la adaptación

adecuada frente a situaciones que implican riesgo, debido a que los impulsos generados en las estructuras profundas del cerebro como el sistema límbico, no es adecuadamente inhibido por la corteza prefrontal.

Un siguiente trabajo, corresponde a un artículo de investigación de Broche-Pereza, Herrera Jimenez y Omar-Martinez (2016), sobre las Bases neuronales de la toma de decisiones, en donde, se define la toma de decisiones como, la selección de una alternativa dentro de un rango de opciones existentes, considerando los posibles resultados de las selecciones realizadas y sus consecuencias en el comportamiento presente y futuro. Plantea, además, la importancia de la corteza prefrontal del cerebro para la toma de decisiones, puesto que cada año el 40% de todas las muertes a nivel global son a causa de un déficit en la toma de decisiones en los componentes básicos de la autorregulación. en este sentido, esta investigación resulta de especial interés en relación con la hipótesis del marcador somático planteado por Damasio, la cual ofrece un referente teórico y metodológico al establecer las bases de la relación entre, las estructuras corticales y subcorticales a la hora de decidir, así como las alteraciones relacionadas con ciertos daños cerebrales.

En el artículo “Efectos de la impulsividad y el consumo de alcohol sobre la toma de decisiones en los adolescentes” de Caña, Michelini, Acuña y Godoy (2015), la toma de decisiones ha sido una de las funciones cognitivas más estudiadas en relación a temas como el consumo de alcohol y conductas impulsivas en la adolescencia y la definen como la capacidad para seleccionar un curso de acción entre un conjunto de posibles alternativas conductuales. Ocurre también que la decisión puede ser tomada sin el consentimiento de cuáles puedan ser las posibles consecuencias y a estas se les llama: “decisiones ambiguas” o “decisiones riesgosas” en el caso de que las consecuencias sean inciertas aun cuando exista la descripción de cuál sea la probabilidad de que cada una ocurra. Según estos autores, el desempeño en la toma de decisiones, tiende a madurar a medida que hay una progresión en

los mecanismos de control cognitivo de la conducta impulsiva, es decir que, en los adolescentes la toma de decisiones al ser un proceso basado en las emociones, tiende a ser más impulsiva, que en la edad adulta cuyos contextos emocionales son diferentes. Esta investigación permite dar cuenta de que, la adolescencia y la juventud, implican un periodo vulnerable que puede conllevar a la existencia de dificultades para controlar la conducta impulsiva.

Las autoras Cote Rangel y García Becerra en su artículo “Estrés como factor limitante en el proceso de toma de decisiones: una revisión desde las diferencias de género” (2016), plantean como el estrés influye en la toma de decisiones de las personas. Se entiende por toma de decisiones el procesamiento de carácter cognitivo que realiza una persona cuando se encuentra en una situación en la que debe evaluar una o más características para establecer cuál de las alternativas cumple con sus expectativas, metas o intereses, de las cuales se debe derivar un proceso reflexivo o una conducta que se va a seguir; por lo que a mayor estrés, menor es la capacidad de responder de manera efectiva a una demanda que requiera a un procesamiento de información en el que se deban evaluar varias opciones para tomar una decisión confiable. Con ello se concluye que existe una relación negativa entre el estrés y la toma de decisiones y que no solo provoca cambios comportamentales como irritabilidad, aislamiento o depresión, sino también cognitivos como frustración, baja autoestima, entre otros. esta investigación permite la posibilidad de seguir investigando la toma de decisiones desde los diferentes tipos de decisiones que se deben tomar, teniendo en cuenta cada uno de los contextos.

Con respecto a los conflictos de aula, las instituciones educativas son escenarios con las condiciones suficientes para ser un foco intenso de conflictos. Cada sujeto ha construido una serie de características y rasgos que configuran su manera de ser y dadas las diferentes vivencias particulares que experimentan las personas, cada una construye una personalidad

que la identifica de los demás. Incluso, el estado de ánimo es un factor variable en las personas, es decir, la personalidad de un sujeto puede cambiar. Por lo tanto, una institución educativa, que es un escenario de convergencia que acoge a diferentes personas con rasgos muy variados, por su edad, por su condición social y económica, por su género, entre otros aspectos, aglutina condiciones que favorecen el surgimiento de conflictos, dado que estos enuncian la existencia de una divergencia entre intereses particulares (Alonso, et al. s.f).

A partir de estas condiciones contextuales en escenarios educativos, han surgido gran número de estudios e investigaciones orientadas al entendimiento de estos fenómenos, describiendo y analizando los conflictos que se presentan en determinado ciclo escolar, entre ellas Filella, et al. (2016); Linares y Salazar, (2016); Castro, (2014); Vizcarra, Rekalde, Macazaga, (2018); Luna, Mejía, Laca, (2017); Cuartas, Ramos, (2018); Cruz, (2018); Martín, (2018); Machado, Gonzales, Carbonel, (2016) y a la proposición de estrategias para su manejo, tales como los realizados por Ceballos, Rodriguez, Correa y Rodriguez, (2016); Calderon, (2011); Suarez, (2008); García, (2015); Aldana, Ovel, (2018); Beltran, (2018), que sirven como apoyo para vislumbrar la comprensión de los conflictos como fenómeno presente en el aula de clase.

Calderón (2011) afirma que el conflicto es el rompimiento de la comunicación entre dos o más personas por discrepancias en torno a una situación particular, o por objetivos incompatibles como afirma Suárez (2008), lo que impide que se llegue a un acuerdo. Por su parte García (2015) sostiene que cuando se presenta un conflicto se produce un enfrentamiento entre dos partes, en la que una intenta imponerse a la otra, y los niños y niñas quienes son el grupo de interés en este estudio, asocia frecuentemente los conflictos con situaciones de violencia, lo que pone de manifiesto una percepción negativa de los conflictos (Vizcarra, Rekalde, Macazaga, 2018). Como lo destacan Luna, Mejía y Laca (2017), resulta

frecuente que las personas asocien el conflicto con circunstancias negativas, sin embargo, aclaran que el conflicto no implica mecanismos agresivos o violentos en su ocurrencia.

La noción positiva del conflicto, resulta de entenderlo como una circunstancia implícita en los procesos de socialización (Suárez, 2008), ya que el ser humano ha establecido dinámicas en las que suceden necesariamente interacciones con intereses u objetivos que se contraponen. De esto se aduce que un manejo oportuno de los conflictos no deriva en su ausencia, sino en la generación de alternativas que impidan que se conviertan en agresiones. Como se ha dicho anteriormente, los conflictos son inmanentes a la sociedad y su ausencia puede interpretarse como la restricción a posibilidades de cambio y transformación creativa (Vizcarra, Rekalde, Macazaga, 2018). Los conflictos, por tanto, más que ser inoportunos o indeseables, son una fuente de vivencias ricas, diversas y valiosas para la formación de seres humanos capaces de convivir.

En definitiva, las instituciones educativas son focos de conflicto que a primera vista, pueden parecer un obstáculo en el alcance de objetivos. Sin embargo, son un insumo que puede potenciar el desarrollo humano, a partir de la conciliación de los intereses, alcanzando un desarrollo más integral e inclusivo. En otras palabras, los conflictos son una oportunidad de discutir frente a una tensión emergente en un contexto social. Rekalde et. al (2018) argumenta que los conflictos pueden ser usados para fomentar el diálogo y reducir las tensiones, incluso que evitar una situación conflictiva puede ser contraproducente, pues posteriormente puede aparecer con un mayor grado de violencia. Si una discusión se enmarca en valores tales como la empatía, el respeto por la opinión del otro y la escucha, la situación se catapultará hacia la transformación del contexto, acogiendo las perspectivas de los implicados, en aras de construir un contexto apropiado para los intereses y potencialidades de todos sus actores.

Las causas por las cuales ocurren conflictos son múltiples y variables, pero pueden relacionarse entre sí. García (2015) referencia algunos factores como el incremento de estudiantes por aula y por institución educativa, el aumento de la escolaridad de la enseñanza y la menor disposición al acatamiento de normas como un reactivo para el incremento en la ocurrencia de conflictos escolares. En un estudio de Castro-Guerrero (2011) se encuentra que los estudiantes identificaron como situaciones de conflicto enfrentamientos entre docentes y estudiantes, malas palabras en clase, irrespeto por las normas, insultos y peleas entre compañeros, entre otros. Además varios estudios coinciden en que la mayor parte de conflictos se da con niños y niñas de corta edad; que los conflictos de los niños se ubican en algún tipo de agresión física, mientras que la mayor parte del conflicto de las niñas, en exclusión social (Filella, et al., 2016).

Alrededor de los conflictos se han construido rutas de solución basadas en medios punitivos desde la institucionalidad que ejerce el control sobre los sujetos. No difiere mucho en las instituciones educativas, a pesar de que el trabajo se realiza con sujetos en pleno proceso de formación. Calderón (2011) afirma que *“el énfasis de la resolución está fuertemente condicionado por el cumplimiento de los reglamentos y de la normativa”* (p. 49), en consecuencia la institución busca corregir dichos comportamientos para que se adhieran al marco normativo. Si bien el manual de convivencia es el acuerdo entre actores educativos que busca proteger la integridad de los actores educativos y es construido y socializado por toda la comunidad, son los directivos y docentes quienes en la mayoría de los casos lo aplica, así se le impide al estudiantado su apropiación y a desarrollar habilidades para el manejo autónomo y constructivo de los conflictos. (Calderón, 2011).

Resulta evidente para obtener un mejor análisis de los conflictos en las instituciones educativas, es necesario contemplar la perspectiva de los estudiantes (Ceballos, et al., 2016) y a los precedentes y las motivaciones de los sujetos implicados. Castro (2014) afirma que la



presencia de sanciones puede disminuir la ocurrencia de conflictos. Esto puede deberse a que el castigo ejerce cierta intimidación hacia el estudiante, que lo conduce a abstenerse de generar un conflicto y quizá a ocultar circunstancias de tensión. Por otra parte, de nuevo Castro (2014) argumenta que el manejo punitivo de los conflictos, no es suficiente, ya que impide el aprendizaje significativo y no se reconocen conductas adecuadas en el aula, toda vez que se resaltan las inapropiadas.

Algunos autores como Gázquez, et al. (2011) y Linares, Salazar (2016), resaltan la influencia que tienen los ambientes familiares y sociales en los ajustes sociales que tienen los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas. Por otra parte, otros investigadores como Castro (2014) describen el ambiente de aula como un factor determinante en el desarrollo integral de los estudiantes. Si bien, los escenarios familiares y sociales son importantes para comprender los conflictos que se presentan en el aula, es mucho más importante para los propósitos de esta investigación, explorar las condiciones que se dan al interior del aula misma, para contribuir al manejo positivo que se le dan a los conflictos que allí se presentan.

En este sentido existen varias aproximaciones desde la mediación para el manejo constructivo de los conflictos. Entre otros, Calderón (2013) plantea un estudio para comprender e interpretar las acciones que los docentes llevan a cabo para mediar en situaciones de conflicto; de Prada y López (2008) realizan una aproximación a algunos elementos relacionados con la mediación y una descripción de esta técnica; y Suárez (2008) destaca la importancia para el ámbito escolar, el manejo positivo de los conflictos desde una pedagogía para la convivencia y la mediación transformadora.

Describir el sistema educativo como un escenario propicio para el conflicto, es determinar la necesidad de realizar una formación desde lo emotivo, desde lo afectivo. Sin embargo, la educación está siendo estructurada para favorecer algunas dinámicas del mundo

actual, caracterizadas por la competitividad exacerbada, el alcance de una mayor utilidad en las empresas y la concentración de capital. Este modelo educativo impide el desarrollo de otras facetas humanas, habilidades que enriquecen su desarrollo ontológico y que acepta y acoge la diversidad de pensamiento. Las instituciones educativas deben reconocer el urgente deber de formar desde lo emotivo y afectivo.

En tanto, algunos autores como Sánchez Santamaría (2011) han incursionado en destacar la importancia de la formación en competencias emocionales en los contextos educativos. En su trabajo Sánchez destaca la enorme influencia que tienen las competencias emocionales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes junto con las habilidades cognitivas. Así mismo Damasio (2003) atribuye a las emociones un insumo importante para que el individuo se adapte de manera positiva a las circunstancias del entorno.

Desde este campo de conocimiento en torno a las competencias emocionales se han desarrollado estudios en los cuales se ha evaluado y comparado el nivel de desarrollo de las competencias emocionales entre distintos ciclos escolares (Gordillo, Sánchez. 2015). También se han llevado a cabo estudios correlacionales entre las competencias emocionales y otras habilidades como la empatía, el ambiente de aula, el desempeño académico, entre otras como los desarrollados por Ramos y San Andrés (2019) y Ros, Filella y Ribe (2017). Por otra parte, trabajos como el de Tortosa, Álvarez, y Pellín (2014) han abordado la importancia de competencias emocionales, tales como el trabajo cooperativo y la gestión de conflictos, como elementos de importante tratamiento en los contextos educativos, para el futuro desempeño laboral de los estudiantes.

A pesar de que los objetivos que se persiguen en los trabajos expuestos y otros que se han revisado, se evidencia el reconocimiento de la importancia que tienen las competencias emocionales en los contextos educativos. Diferentes actores, promueven un cambio en la

estructura escolar que privilegia la enseñanza de conocimientos y procedimientos técnicos instrumentales y relega el desarrollo emocional a un segundo plano, al tiempo que exaltan las competencias emocionales, no sólo como un insumo de bienestar personal, sino también como un factor que contribuye a la buena convivencia y el éxito académico y proponen programas de fortalecimiento de competencias emocionales (Pastor, Blázquez; 2019. Cabello, Pérez, Ros, Filella; 2019. Rueda, Cabello, Filella, Ros; 2017).

## **2.2. Categorías del estudio**

### **2.2.1. Competencias emocionales**

Los estudios e investigaciones que se han desplegado en torno a las competencias emocionales, el manejo de conflictos y la toma de decisiones, no hubieran sido posibles sin los esfuerzos previos para desarrollar un constructo conceptual en torno a estos temas. En los siguientes párrafos se realizará una exposición de las principales consideraciones teóricas del proyecto investigativo, por lo que soportan el análisis de la información y la formulación de las conclusiones.

No se puede hablar de competencias emocionales, sin tener en cuenta el concepto de inteligencia emocional tratado por Salovey y Mayer (1990), para el cual establecieron cinco competencias: autoconocimiento emocional, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales. Posteriormente Goleman (1995) se refiere a la inteligencia emocional como un “conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales” (García, Jiménez. 2010, p. 45), y la divide en cinco dominios a saber, autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales, que se solapan con las dimensiones planteadas por Salovey y Sluyter (1997) (Bisquerra, Pérez. 2007).

Así mismo otros autores como Martineaud y Elgehart (1996), Saami (2000), Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), plantearon sus constructos y fueron sumando a la delimitación del concepto de competencias emocionales.

Por su parte Bisquerra y Pérez (2007) quienes han trabajado desde 1997 en el Grup de Recerca en orientació Psicopedagógica han entendido las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69) y las agrupan en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, que a la vez se dividen en habilidades más específicas y o microcompetencias.

Se asume en esta investigación, las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias, para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2010), son un aspecto importante en la ciudadanía activa y se estructuran en cinco grandes competencias que son las siguientes:

**Conciencia Emocional:** Se define como “la capacidad de tomar consciencia de las propias emociones y las de los demás; teniendo en cuenta también la habilidad para captar el clima emocional en un contexto determinado”. (Bisquerra, 2010). Se compone de las siguientes micro competencias:

- a. toma de conciencia de las emociones.
- b. dar nombre a las emociones.
- c. comprensión de las emociones de los demás.
- d. tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

La conciencia emocional es el primer componente de la competencia emocional por el que se empieza a trabajar, ya que tener conciencia de las propias emociones y la de los demás es fundamental para, más adelante, entrenarse en una buena regulación y gestión de las emociones.

**Regulación Emocional:** se define como “la capacidad para manejar las emociones de manera apropiada” (2010), comprender la relación entre las emociones, la cognición y el comportamiento, además de tener estrategias para afrontar situaciones difíciles buscando siempre las emociones positivas para motivarse. Se compone de las siguientes micro competencias:

- a. expresión emocional apropiada.
- b. regulación de emociones y sentimientos.
- c. habilidades de afrontamiento.
- d. competencia para generar emociones positivas.

Tener conciencia de las emociones y saber regularlas en el día a día son aspectos totalmente necesarios; gracias a ello se desarrolla una serie de competencias y habilidades que nos ayudarán a favorecer tanto el bienestar personal como el de los demás.

**Autonomía Emocional:** es un estado afectivo y efectivo que se caracteriza porque la persona es capaz de gestionar sus propias emociones y sentirse segura por sus elecciones y objetivos que se plantea ante la vida, aunque en ocasiones el resultado no necesariamente sea el más exitoso, siendo capaz de asumir tanto el éxito como el fracaso. El ser autónomo abarca un conjunto de características que tienen que ver con la autogestión personal y que implican como micro competencias:

- a. la autoestima

- b. la automotivación
- c. la autoeficacia emocional
- d. la responsabilidad
- e. la actitud positiva
- f. el análisis crítico de normas sociales
- g. la resiliencia.

**Competencia Social:** es la habilidad que tienen las personas para interactuar de manera exitosa con su ambiente, saber comunicarse adecuadamente, tener relaciones armoniosas, ser cortés, amigable; habilidades para establecer vínculos afectivos con los otros.

Las micro competencias que incluye son:

- a. dominar las habilidades sociales básicas
- b. respeto por los demás
- c. practicar la comunicación receptiva
- d. practicar la comunicación expresiva
- e. compartir emociones
- f. comportamiento pro social y cooperación
- g. asertividad, prevención y solución de conflictos
- h. capacidad para gestionar situaciones emocionales.

**Competencias para la vida y el bienestar:** son aquellas que permiten adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, entre otros. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Las microcompetencias que la acompañan son:

- a. fijar objetivos adaptativos
- b. toma de decisiones
- c. buscar ayuda y recursos
- d. ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida
- e. bienestar emocional
- f. fluir.

Desarrollar las habilidades sociales permite que las personas logren adaptarse de manera satisfactoria a las diferentes situaciones que se presentan en el día a día y que es fundamental, tener dichas micro competencias. Se es capaz de generar buenos vínculos con otras personas, así como el defender las opiniones y expresar los sentimientos.

La adquisición de las competencias emocionales deviene en una adaptación adecuada a los contextos sociales y el mejor afrontamiento a las situaciones cotidianas de la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos con el dominio de estas habilidades están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas y el desempeño laboral (Bisquerra y Perez, 2007). En consecuencia, las competencias emocionales son aspectos que favorecen el desenvolvimiento de las personas en diversos ámbitos de su vida cotidiana, por lo que su adquisición y dominio son fundamentales, más aún, en los contextos educativos.

### **2.2.2. Manejo de conflictos**

Como se expuso en los antecedentes son diversos los autores que han interpelado el concepto de conflictos escolares. A lo largo de su trato se ha conducido el concepto hacia dimensiones críticas en las que se concibe como una oportunidad para aprender, para desarrollar habilidades de convivencia ciudadana y fomentar el crecimiento personal y

comunitario (Suárez. 2008). En Vizcarra, et al. (2018) se ofrece una definición en la cual se vislumbra el conflicto como un elemento inherente a la condición humana, cuya ausencia impide posibilidades de cambio y transformación creativa. En este estudio se interpela la perspectiva tecnocrática desde la cual el conflicto es una circunstancia cargada de una connotación negativa por tratarse de un elemento perturbador del orden, la convivencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente, se denota otra mirada crítica al concepto en el cual el conflicto se manifiesta como un suceso valioso “porque aporta la posibilidad de cambio tanto personal como social y ayuda a establecer identidades individuales y grupales” (p. 97).

En el mismo estudio (Vizcarra, et al. 2018) se plantea que las causas que generan los conflictos están relacionadas con el clima escolar, cuestiones asociadas a las relaciones interpersonales y el contexto metodológico. En cuanto este último aspecto Ceballos, et al. (2016) apunta a que muchos instrumentos institucionales obvian los conflictos generados por actores como docentes o el mismo sistema escolar, lo que restringe su entendimiento.

A pesar del fenómeno anteriormente descrito, las clasificaciones de conflicto, que se hallaron para el presente estudio tienen en cuenta aquellas tensiones generadas por estructuras de poder, tales como las que ejercen los docentes y directivos. Es necesario incluir este tipo de conflictos para comprender cómo se dan situaciones disruptivas en el aula, así como otras categorías en las cuales se podrían clasificar.

No existe un acuerdo frente a la genealogía de los conflictos. Sin embargo, frente a los hallazgos encontrados en la revisión de antecedentes (Viñas; 2007. Sierralta; 1999. Filella, et al.; 2016. García; 2015), los conflictos escolares se pueden clasificar de acuerdo a las causas que lo generan y del número de personas que se ven involucradas en ellos. Así, de acuerdo a sus causas, puede ser un conflicto de poder, conflicto de relación, conflicto de valores o



conflicto de rendimiento. Por otra parte, si se clasifica de acuerdo al número de personas que se ven involucradas en él, se pueden agrupar en conflictos interpersonales, conflictos intragrupal y conflictos intergrupales.

**Conflicto de poder:** Es aquel en el que intervienen estructuras de jerarquía o autoridad. En el que las condiciones son diferentes para las partes involucradas en el conflicto.

**Conflicto de relación:** Existen fuertes cargas emocionales negativas. Deriva de situaciones previas no resueltas o manejadas de forma incorrecta.

**Conflicto de valores:** Derivan de sistemas de creencias diferentes, en los que los conceptos de bueno o malo no coinciden o se contraponen.

**Conflictos de rendimiento:** Son aquellos conflictos en los que los estudiantes no satisfacen los estándares de competencias planteados por los docentes o las instituciones educativas.

**Conflictos interpersonales:** Se producen entre los varios estudiantes y su origen proviene de diferentes aspectos, tales como las ideas, los pensamientos o las emociones.

**Conflictos intragrupal:** Se da como un conflicto al interior de un grupo, la familia o la clase. Este conflicto puede afectar a todos los integrantes del grupo, incluso siendo actores no directos.

**Conflictos intergrupales:** Este conflicto aparece entre dos grupos diferentes. Se caracteriza por un alto número de implicados y las relaciones que se presentan entre estos.

Por otra parte, existen autores quienes han planteado algunas estrategias para darle manejo a estas situaciones. Desde la perspectiva de De Dreu, Beersma, Steinel y Van Kleef (2007), se puede señalar que existen diferentes técnicas de negociación de conflictos. Estas

son la integración, distribución, evitación, servilismo y compromiso (Montes, Rodríguez y Serrano 2014). De manera similar Rekalde. Et al. (2018) por ejemplo, plantean diferentes estrategias para el manejo positivo de conflictos en el aula, nombrando específicamente tres actividades para la resolución de conflictos con énfasis en la cooperatividad y la competencia pacífica, la gestión de las emociones y la univocidad en la escuela, la familia y la sociedad.

### **2.2.3. Toma de decisiones**

Un cuarto trabajo corresponde al libro “El error de Descartes” de Antonio Damasio (1994), uno de los más prestigiosos investigadores en neurofisiología, en donde plantea cómo el filósofo Rene Descartes estaba completamente equivocado. Descartes pensaba que la mente estaba totalmente separada del cuerpo – un “ente pensante” etéreo cuya esencia era un razonamiento consciente y desapegado, no contaminado por las influencias físicas básicas. Al estudiar pacientes que exhibían daños en la corteza prefrontal, Damasio descubrió que la razón, al igual que casi todos los procesos mentales, está “encarnada,” vale decir, está presente en la entidad física del ser humano. Las emociones y otros estados arraigados en lo físico influyen profundamente no sólo en las cosas que son objeto del razonamiento de las personas, sino también en el modo en que razonan. Sin ellas, las personas no pueden tomar decisiones o toman decisiones contraproducentes.

Dado que el propósito está centrado en el análisis de la toma de decisiones en estudiantes frente al manejo de conflictos de aula; es necesario plantear algunos ejes conceptuales sobre lo qué se entiende por toma de decisiones. Para empezar, entenderemos el concepto desde el autor Damasio quien en su libro El error de Descartes (1994) la razón de las emociones afirma que: “razonar y decidir supone habitualmente que el que toma una decisión conoce (a) la situación que la exige, (b) las distintas opciones

(respuestas) de acción y (c) las consecuencias inmediatas o futuras de cada una de esas opciones”.

El autor plantea dos tipos de racionalidad al momento de tomar una decisión. La primera una racionalidad tradicional (Platón, Descartes, Kant) en donde se debe dejar por fuera las emociones para obtener los mejores resultados y que no resulta siendo muy favorable, ya que conlleva mucho tiempo para conocer las distintas opciones y sus consecuencias inmediatas o futuras, pueden no ser las más beneficiosas.

Por otro lado, está la racionalidad producto de la hipótesis de Damasio llamada marcador somático, que es la forma en la que las emociones impactan en las decisiones y en los comportamientos. El cuerpo reacciona a un sentimiento que obliga a enfocar la atención en el resultado negativo de una acción determinada y funciona como una señal de alarma que dice “cuidado con el peligro que acecha” si se elige la opción que tiene esas consecuencias (Damasio, 1994).

Lo anterior, resulta ser una herramienta fundamental para comprender cómo emerge la toma de decisiones en los estudiantes frente al manejo de conflictos de aula, para determinar cómo está condicionado el ambiente de aula para los estudiantes frente al aprendizaje de toma de decisiones, si desde una racionalidad tradicional o una racionalidad producto de la hipótesis del marcador somático.

La toma de decisiones no es solo un proceso de razonamiento, en donde la mente se queda en blanco y deja por fuera las emociones para obtener los mejores resultados, como lo exponía Descartes; sino, un proceso cognitivo emotivo, en donde las emociones impactan en las decisiones y en los comportamientos. A esto le dio el nombre de marcador somático, soma de cuerpo y marcador de imagen, es decir, sensaciones viscerales. Por lo que, al

momento de tomar una decisión, el cerebro se llena de imágenes (experiencias) que se sintonizan con lo que se está enfrentando el sujeto y lograr resultados estupendos.

Algo muy importante para comprender la toma de decisiones es entender cómo se adquieren los marcadores somáticos, los cuales, se forman a partir de, “el control de un sistema interno de preferencias y bajo el influjo de un conjunto de circunstancias externas” (Damasio, 1996. p.205); es decir, que en el ser humano hay algo innato que elige aquello que le produce placer y que evita el dolor y también un conjunto de circunstancias externas que emiten una lógica sobre si aquello que decide le genera un premio o un castigo. Y es la interacción de ambas situaciones, la que amplía el repertorio de estímulos que marcarán las sensaciones del sujeto.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Tipo de investigación**

En este proyecto se asume desde un enfoque cualitativo con un diseño metodológico de investigación-acción. Este diseño surge a partir del deseo de establecer un hilo conductor de transformación circunscrito en procesos democráticos, en el cual los estudiantes sean generadores de conocimiento y transformación de su contexto. A lo largo del proyecto, los estudiantes intervinieron directamente en la construcción e implementación de una estrategia para la formación en competencias emocionales llamado El Rincón de las Emociones, en el cual se desarrollaron actividades que permitieron recoger información,

desde su propia percepción del contexto. A la vez, esta información se usó como insumo para transformar su escenario de enunciación. Esta metodología resulta ser pertinente, desde el deseo por promover la participación de los estudiantes en procesos de transformación y la apropiación de su contexto escolar.

En el siglo XXI las ciencias de la educación han venido demandando transformaciones en la forma en que se hace la escuela, muchas de las cuales pretenden darle un papel más relevante al estudiante, como sujeto protagonista de su propio proceso educativo. A la par han venido ocurriendo algunos cambios en el campo investigativo de las ciencias sociales con marcadas diferencias en las dimensiones ontológicas, metodológicas, éticas y epistemológicas, con el fin de acercar el proceso investigativo hacia el objeto de estudio (Colmenares, 2012). Encuadrada en este contexto surge la investigación acción cuya naturaleza es vincular a las comunidades y organizaciones sociales, en la realización de proyectos de investigación (Valderrama, 2013), dándoles un papel protagónico en la generación de conocimiento y solución de problemas que afectan a la propia comunidad. Es así como la investigación acción transforma las prácticas investigativas en contextos educativos con el objetivo de develar los problemas, los contenidos programáticos, las secuencias metodológicas, las prácticas institucionales y las comunidades docentes (Martínez, 2000).

Sandoval (1996), plantea que las relaciones desiguales de conocimiento representan un factor que perpetúa la dominación de un sector sobre otro. Esta relación se ha mantenido hasta la actualidad, ya que al interior de las instituciones educativas, los estudiantes se ven oprimidos ante circunstancias en las que su voz y voto son subestimadas. Las decisiones son tomadas por los directivos o docentes entorpeciendo un proceso de democratización. Al respecto, en el mismo texto se plantea la IAP como un proceso para el cambio social y político, a partir del “progreso hacia la igualdad y la democracia, al estimular el saber popular

y vincularlo a la auto investigación de los sectores desposeídos” (p. 69). Así, por medio de la IAP, los actores sociales, muchas veces desvinculados de su ejercicio como sujeto de derecho, tienen la posibilidad de reflexionar su realidad social y material, en aras de transformarla a partir de su comprensión. Martínez (2000), Borda (2008), Colmenares (2012), Valderrama (2013), entre otros autores sostienen que la investigación acción promueve la estructuración de redes sociales para profundizar en procesos democráticos mediante la participación.

En este sentido consideramos que el diseño metodológico de investigación -acción es una oportunidad para afirmar el derecho de los estudiantes a ser escuchados. Es manifiesto el deseo de los estudiantes de transformar estructuras de poder en la escuela y quizá los conflictos que emergen en el aula son una protesta implícita de dicho deseo. Es una urgencia latente de los autores de este proyecto mejorar sus prácticas educativas y su comprensión sobre dichas prácticas, a la par que se profundizan procesos democráticos en sus instituciones educativas. La investigación acción por una parte permite la expansión del conocimiento y por otra la generación de respuestas concretas a una problemática, y por ello es pertinente a este proyecto investigativo.

### **3.2. Unidad de análisis y unidad de trabajo**

La toma de decisiones es una competencia de mucha importancia para adoptar comportamientos apropiados y responsables en diferentes aspectos de la vida, facilitando a las personas experimentar satisfacción y bienestar (Bisquerra, y Pérez. 2007). Sin embargo las instituciones educativas, restringen el margen en el que los estudiantes pueden decidir y aprender a tomar decisiones, especialmente en el manejo de conflictos en los que los docentes y directivos son quienes intervienen, median y le dan solución a los conflictos (Gázquez, et al. 2011); solución que en muchas ocasiones resulta ser punitiva o restrictiva

(Filella, eta al. 2016). Resulta importante comprender las expresiones de toma de decisiones en el manejo de conflictos de aula de los estudiantes y vislumbrar así, las formas y las estrategias que se pueden adoptar, desde los escenarios educativos, para fortalecer las competencias emocionales de toma de decisiones y manejo de conflictos.

La presente investigación contó con la participación de 42 estudiantes, con edades que oscilan entre 12 y 17 años, pertenecientes a dos instituciones educativas del departamento de Caldas: la Institución Educativa Gran Colombia de la ciudad de Manizales y la Institución Educativa Patio Bonito del municipio de Marquetalia y que cursaron, al momento de desarrollar la investigación, sexto grado. Estos estudiantes provienen, en su mayoría de escuelas primarias, cuyo ambiente, condiciones y dinámicas difieren de la secundaria. Por otra parte, son quienes tendrán, probablemente, mayor permanencia en las instituciones educativas, para continuar a lo largo de su proceso de formación, con el desarrollo de futuras fases de la investigación.

### **3.3. Técnicas de recolección de información**

Para recoger la información se utilizaron diferentes instrumentos uno de los cuales obedece a la perspectiva distributiva – cuantitativa y las demás a una perspectiva estructural – cualitativa. No se rechaza la utilización de técnicas clásicas de la investigación, toda vez que la pertinencia de los instrumentos radica en su utilización; y los instrumentos han sido seleccionados con la finalidad de dar cumplimiento a cada uno de los objetivos específicos planteados.

### **3.3.1. Caracterización de los conflictos de aula**

Inicialmente para describir los conflictos presentes en el aula y sus mecanismos de manejo, se usaron los instrumentos diseñados en cada una de las instituciones para registrar problemas de convivencia, interrupciones en el aula o situaciones violentas. En el caso de la Institución Educativa Gran Colombia, las actas de comité de convivencia desarrollados cada semana; para la Institución Educativa Patio Bonito, los formatos de amonestación escrita, clasificando los conflictos emergentes en ambas instituciones. Filella et al. (2016) sostienen que no existe un consenso frente a la clasificación de los conflictos. Sin embargo, autores como Viñas (2007), Sierralta, García (2015), entre otros hacen algunas propuestas frente a la taxonomía de los conflictos escolares. Tras esta revisión teórica, se propone, para el presente estudio, una clasificación de los conflictos por las causas que se generan, siendo conflictos de rendimiento, de valores, de poder y de relación sus tipos, y según las personas involucradas en él, perteneciendo a esta clasificación los conflictos interpersonales, intragrupal e intergrupales.

### **3.3.2. Escala de rasgo de metaconocimiento TMMS 24**

Por otra parte, para describir las competencias emocionales de los estudiantes se utilizó el TMMS-24, cuestionario adaptado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), cuyos resultados se analizaron por medio de un enfoque cuantitativo descriptivo. Este test, que consta de 24 ítems para medir la inteligencia emocional percibida en tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones, tiene una buena aceptación a nivel mundial por su fácil diligenciamiento y rapidez de aplicación. Hay poca evidencia de su uso en Latinoamérica, además en los estudios no se mencionan pruebas de confiabilidad. Sin embargo, Angulo y Albarracín (2018) realizaron un estudio



para su validación para una población colombiana de estudiantes de nivel superior, encontrando que su confiabilidad se mantiene alta. Además, este test se ha aplicado previamente en poblaciones estudiantiles de Colombia (Cerón, et al. 2011), (Campo, et al. 2017), (Casadiego, et al. 2018).

### **3.3.3. Cartografía de aula**

Finalmente, para indagar el proceso de toma de decisiones de los estudiantes, se elaboró una cartografía de aula para identificar espacios en los que los estudiantes se sentían seguros y lugares de conflicto. A partir de este ejercicio surgió la estrategia El Rincón de las Emociones, para transformar un lugar del aula que era reconocido por los estudiantes como uno de los más conflictivos y violentos, por las riñas que se presentaban allí. Durante la ejecución de esta estrategia, se realizaron algunos talleres tales como el código de ética, las narrativas, entre otras en las cuales los estudiantes produjeron algunos relatos que sirvieron como insumo para interpretar las diferentes expresiones de las competencias emocionales y 3 estudios de caso, en los que los estudiantes asumieron un rol determinado para analizar y dar cuenta de la relación entre la expresión de las competencias emocionales y la toma de decisiones.



### **3.4. Plan de análisis**

Para el análisis de la información recolectada con este instrumento, se utilizó la teoría fundamentada, la cual contempla tres fases para el análisis de datos cualitativos. Primero los datos fueron codificados en categorías que emergieron de fragmentos de textos contenidos en los relatos contruidos por los estudiantes. A lo largo de este proceso se evaluaron y reformularon las categorías a medida que se analizaba el nuevo material, con la intención de plantear categorías adecuadas. En este mismo sentido la codificación se realizó por los dos participantes del proyecto para evitar el sesgo subjetivo de alguno de los investigadores.

En una segunda fase, se integraron las categorías emergentes encontradas en torno a fenómenos emergentes de mayor globalidad, con la intención de acercarnos a las categorías iniciales de investigación, es decir, al marco conceptual. Finalmente se construyó un modelo descriptivo y relacional de los fenómenos a través de las categorías emergentes.

#### **4. Análisis de la información**

Tras haber aplicado los instrumentos para la recolección de información, se realizó un análisis de la misma, con la intención de ir develando y comprendiendo las expresiones de las competencias emocionales, en la toma de decisiones, de los estudiantes de grado sexto, en el manejo de conflictos de aula. Como se mencionó en el apartado anterior, cada uno de los instrumentos se direccionó a responder o cumplir a los objetivos específicos planteados; por ello su análisis circunda una esfera determinada del proyecto. Así el TMMS-24 está orientado a describir las manifestaciones emocionales de los estudiantes de grado sexto a partir, de su propia percepción; luego para describir los conflictos de aula y sus mecanismos de manejo se apeló a los formatos de registro de conflictos de las dos instituciones en las que se desarrolló el proyecto; finalmente, para interpretar las diferentes expresiones de las competencias emocionales y reconocer su relación en la toma de decisiones se realizó un análisis, a través de la teoría fundada, de los relatos que surgieron a partir de las actividades desarrolladas en la estrategia El Rincón de las Emociones.

##### **4.1. Escala de rasgo de metaconocimiento TMMS 24**

Para caracterizar las manifestaciones emocionales de los estudiantes de grado sexto, se utilizó el recurso del TMMS-24 que mide las destrezas con las que se puede ser consciente de las propias emociones.

En 1995 Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai desarrollan la Traid Meta-Mood Scale 48, que mide la inteligencia emocional percibida por medio de 48 ítems. Posteriormente, en el 2004, un grupo de investigación de la Universidad de Malaga España, entre los que se encontraban Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos realiza una adaptación al TMMS-48, reduciendo el número de ítems a 24, pero manteniendo las

dimensiones evaluadas: atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones, y la puntuación por medio de una escala tipo Likert. Cada una de las dimensiones es valorada por 8 ítems con una puntuación entre 8 y 40, siendo los puntos de corte estandarizados diferentes para cada género.

	Masculino	Femenino
Atención	Poca: $\leq 21$	Poca: $\leq 24$
	Adecuada: 26-35	Adecuada: 25-35
	Demasiada: $\geq 36$	Demasiada: $\geq 36$
Comprensión	Baja: $\leq 25$	Poca: $\leq 23$
	Adecuada: 26-35	Adecuada: 24-34
	Excelente: $\geq 36$	Excelente: $\geq 35$
Regulación	Baja: $\leq 23$	Baja: $\leq 23$
	Adecuada: 24-35	Adecuada: 24-34
	Excelente: $\geq 36$	Excelente: $\geq 35$

Tabla de puntuaciones por género para las dimensiones evaluadas en el Tmms-24

Cada una de estas dimensiones hace referencia a una forma concreta de gestionar las emociones. La atención emocional se refiere a la capacidad que tienen los individuos a percibir y expresar sus emociones; la comprensión emocional evalúa la capacidad de los sujetos para reconocer dichas emociones y finalmente la reparación de las emociones a cómo cree el individuo que maneja sus estados emocionales positivos y negativos. Para determinar la valoración de cada una de estas dimensiones se suman los puntajes de 1 a 8

para obtener el factor atención, los puntajes del 9 al 16 para el factor comprensión y por consiguiente los puntajes del 17 al 24 para el factor regulación.

El test TMMS – 24 es una herramienta muy conveniente para medir la IE, debido a su fácil diligenciamiento, la rapidez de su aplicación y su amplia aceptación internacional, especialmente en España. Es de aclarar que los resultados del test dependen, en gran medida, de la honestidad con la que cada persona lo haya resuelto.

El TMMS-24 tiene valores para su coeficiente de Cronbach considerablemente confiables. La atención, la comprensión y la regulación de las emociones poseen coeficientes de 0.90, 0.90 y 0.86 para la población española. Hay poca evidencia de su uso en Latinoamérica, además en los estudios que se presentan no se mencionan los niveles de confiabilidad (Espinoza, et al. 2015). En el caso de Colombia el TMMS-24 ha sido usado en diversos estudios para medir la inteligencia emocional. Se encontró su uso en diversos estudios para medir la inteligencia emocional de estudiantes adolescentes en instituciones educativas de Bogotá (Cerón, et al. 2011), niños, niñas y jóvenes en Barranquilla (Campo, et al. 2017), estudiantes universitarios (Casadiego, et al. 2018), entre otros. Además se encontró un estudio para su validación en una población de estudiantes de instituciones de educación superior del sector privado; tras el estudio se concluye que el TMMS-24 mantiene una elevada confiabilidad para la evaluación de la IE (Angulo, Albarracín. 2018).

Para el presente estudio se usó el TMMS-24 como una técnica de recolección de información cuantitativa, que permitió describir los rasgos de autoconocimiento de 42 estudiantes, de los cuales 18 son hombres y 24 mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, matriculados en dos instituciones del departamento de Caldas en grado sexto: Institución Educativa Gran Colombia de la ciudad de Manizales y la Institución Educativa Patio Bonito del municipio de Marquetalia.

Tras la aplicación del TMMS-24 se encontró que en la dimensión de atención emocional el 38% de las mujeres y el 22% de los hombres prestan poca atención a sus emociones. El 58% de las mujeres y el 78% de los hombres poseen un nivel adecuado frente a la atención de sus emociones. Mientras se encontró que tan solo el 4% de las mujeres, representado en una estudiante, presta demasiada atención a sus emociones.

El estudio también refleja que la mayor parte del género masculino no tiene capacidad de comprender sus estados emocionales pues el 61% tiene un nivel bajo, el 33% un nivel medio y el 6 % un nivel excelente. De manera similar, el género femenino no se percibe con una buena capacidad para comprender sus emociones pues el 63% obtuvo un nivel bajo, el 37% un nivel medio y ninguna de las estudiantes se percibe en un nivel alto.

Finalmente, en la dimensión de reparación de las emociones se obtuvieron resultados igualmente similares. En un nivel bajo se ubicaron el 44% de los hombres y el 46% de las mujeres; en el nivel medio el 56% de los hombres y el 50% de las mujeres y en el nivel excelente tan solo se ubicó el 4% de las mujeres.

En ambas instituciones educativas, los estudiantes presentan un bajo nivel de inteligencia emocional, en cuanto a: atención, comprensión y reparación emocional. Su vocabulario emocional es muy reducido, lo que provoca dificultades para nombrar lo que sienten, así mismo, se sienten incapaces de interpretar el significado de sus emociones, y, por ende, buscar estrategias para transitar de una emoción negativa a una positiva. Esta situación hace que los estudiantes presenten dificultades en sus relaciones sociales y toma de decisiones irresponsables para manejar los conflictos de aula, además evidencia una necesidad oportuna para trabajar desde todas las áreas del conocimiento las competencias emocionales para fortalecer la convivencia y las competencias ciudadanas.

## **4.2. Caracterización de los conflictos de aula**

El segundo objetivo cuyo propósito fue describir los conflictos de aula y sus mecanismos de manejo, se tuvo en cuenta cada una de las actas, registros de comités de convivencia en los que se describen los conflictos y el manejo que le dan ambas instituciones. Para realizar la descripción de los conflictos que se presentan en las instituciones educativas objeto de estudio, se tendrá en cuenta el trabajo realizado por García (2015), el cual maneja una taxonomía amplia, que abarca detalles y matices en la ocurrencia de conflictos que pueden facilitar su caracterización. En dicho trabajo se agrupan los sistemas antes expuestos, es decir, por ocurrencia y por el número de personas implicadas, derivando en 7 tipos de conflicto a saber: conflicto de poder, de relación, de valores, de rendimiento y conflictos interpersonal, intragrupal e intergrupala.

Se debe exponer una clara diferencia entre el manejo de los conflictos que se da en cada una de las instituciones objeto de estudio. En la Institución Educativa Patio Bonito ante la aparición de un conflicto se sigue el conducto regular establecido en el manual de convivencia, construido y socializado por el comité de convivencia y enmarcado en la normativa de la Ley 1620 de Convivencia Escolar. Tras la ocurrencia de un conflicto, el docente involucrado o testigo, o en su defecto el coordinador, se dispone a diligenciar un formato de amonestación, que incluye los campos: descripción de la situación, testimonio de los estudiantes, normatividad y acciones complementarias; además cuenta con unos espacios para diligenciar con la firma de las personas involucradas.

En la Institución Educativa Gran Colombia se realiza semanalmente un comité de convivencia en el cual participan los docentes con el grupo del que son directores. Se hace un círculo con los estudiantes y sus sillas del puesto, donde todos puedan observarse y escucharse. Primeramente, el presidente de aula toma el liderazgo, en donde indica cuáles



son sus apreciaciones sobre los conflictos de la semana y si se han cumplido los acuerdos que se tenían al respecto. Luego, habla el o la vicepresidenta del salón, hasta que se le da la palabra a los estudiantes que quieran contar que más ha sucedido entre ellos con el fin de, mejorar la convivencia. La maestra toma sus apuntes y de a uno en uno se van exponiendo los casos para que entre todos busquen soluciones de mejora.

Para realizar la descripción de los conflictos ocurridos en el aula de clase y sus mecanismos de manejo se recurrió a los formatos diligenciados en cada una de las instituciones educativas. Estos formatos permiten percibir algunos de los conflictos que se presentan en el contexto educativo y especialmente cual es el manejo que le dan los diferentes actores educativos. No es posible vislumbrar la totalidad de los conflictos, pues los docentes, quienes son los encargados de diligenciar estos formatos no tienen la capacidad de percibir los problemas de convivencia en su totalidad, pues muchos de ellos ocurren entre estudiantes, quienes prefieren mantenerlo oculto, darles solución por su cuenta o temen posibles represalias.

En la Institución Educativa Patio Bonito se observa que la mayor parte de los conflictos son de relación, es decir, implican fuertes cargas emocionales negativas o son manifestaciones de actitudes reiterativas que se vienen dando desde tiempo atrás y no se les ha dado una solución oportuna. Entre estos se incluyen algunos donde el docente hace constantes llamados de atención a estudiantes que interrumpen la clase (AC-PB9, AC-PB16, AC-PB17, AC-PB18), otros en los que se presenta agresión física o verbal entre estudiantes (AC-PB4, AC-PB5, AC-PB12, AC-PB13, AC-PB15) y finalmente un solo caso en el que una estudiante reincide en la actitud de levantar la falda a sus compañeras (AC-PB11). En la mayoría de los casos que se presentan, los estudiantes son reconvenidos a cambiar sus actitudes, sin embargo, no se le dan herramientas para hacerlo, en las que ellos se muestran de acuerdo. En otras ocasiones como acción pedagógica los estudiantes asumen

el deber de realizar material didáctico que permita hacer una reflexión junto a sus compañeros en torno al conflicto del que participó. En menor proporción los estudiantes son remitidos al comité de convivencia. La mayor parte de este tipo de conflictos se da de manera interpersonal, es decir, como una confrontación entre dos personas, aunque probablemente existan de manera encubierta, otros implicados. También se dan como conflictos intragrupalos aquellos relacionados con los llamados de atención y conductas disruptivas en el aula, debido a que ello afecta el clima escolar, no solo de los directamente involucrados, sino también de aquellos que presencian el evento. Finalmente, se dan unos pocos conflictos intergrupales, toda vez que los involucrados son de grados diferentes.

En orden de número de ocurrencia, le siguen los conflictos de valores. En estos casos la tensión emerge a partir de perspectivas que difieren del sistema de valores que ha establecido la Institución a través del Manual de Convivencia, ya sea porque los involucrados consideran que sus acciones no atentan contra la integridad de los demás o porque a partir de su corta edad no son conscientes del daño que pueden causar. En este tipo encontramos conflictos como agredir verbalmente a los compañeros con vocabulario soez (AC-PB20), el uso inadecuado del transporte escolar (AC-PB2), el mal porte del uniforme (AC-PB21) y finalmente levantar la falda a las compañeras (AC-PB7) (AC-PB8) (AC-PB10) (a diferencia de los casos de connotación sexual en el párrafo anterior, estos no fueron reincidentes). El manejo que se le dan a estos conflictos es similar a los casos anteriores. En algunas ocasiones se les solicita a los involucrados a que mejoren sus actitudes para evitar reincidir en las causales, a lo cual acceden de manera aparentemente voluntaria. En otras ocasiones se les exige la realización de material pedagógico que promueva la reflexión en el grupo, frente a los sucesos presentados.

Finalmente, se dan algunos conflictos de poder, ya que en estos se ve implicada la figura de autoridad de los docentes. Se presentan casos como la desobediencia a las

orientaciones de los docentes en torno a una actividad propuesta (AC-PB1) (AC-PB14) (AC-PB19) y un caso en el que un estudiante agrede a un docente lanzándole agua; en este caso particular, el estudiante pide disculpas de forma autónoma y manifiesta que ha sido un accidente. De igual forma en los otros conflictos clasificados en esta categoría, se les solicita a los involucrados que mejoren sus actitudes y en un solo caso una estudiante se niega a conciliar en el formato de amonestación, en la sección en la que debe hacer sus descargos. Por otra parte, a estos conflictos, también se les da una clasificación intragrupal, pues su ocurrencia afecta claramente el clima escolar. Existe la excepción del inconveniente del estudiante que arroja agua al docente, al cual se le da una clasificación interpersonal.

Entre los registros recopilados no aparecen conflictos de rendimiento. Resulta extraño este fenómeno, pues se da por hecho que uno que otro estudiante tendrá dificultades en la realización de sus deberes académicos o en alcanzar los objetivos trazados para el año escolar. Quizá los docentes se vean abocados a distinguir como conflictos aquellas situaciones disruptivas de la disciplina, sin considerar que la dificultad para comprender procedimientos o contenidos o de manejar una competencia, represente un conflicto en los estudiantes, que pueda escalar de manera progresiva hasta generar situaciones problemáticas de mayor envergadura.

Es posible también que los docentes pasen por alto la diligencia del formato de amonestación a través del cual se registra el conflicto y prefieran hacer un manejo expresamente verbal. Es válido el uso de esta estrategia, sin embargo, se oculta el papel de los estudiantes en el manejo del conflicto y queda la incertidumbre de si se le ha dado un manejo positivo, para evitar reincidencias o escaladas en las tensiones causales que le dieron origen o se promueve el diálogo, la reflexión y la conciliación para construir entornos sanos y protectores del desarrollo integral de los estudiantes.

Existe clara evidencia de que los docentes son quienes toman la iniciativa de registrar los conflictos mediante el sistema usado en la Institución, pero no se observa una clara actitud de los estudiantes por discutir, dialogar o manejar la situación de manera autónoma, es decir, por iniciativa propia. Quizá el manejo de conflictos tenga un fuerte componente punitivo. En algunos casos se da la conciliación, en otros los involucrados deben realizar material didáctico que facilite la reflexión en torno a la situación; estos aspectos son positivos y promueven la construcción de entornos protectores para la sana convivencia. Sin embargo, es claro que es el docente o el directivo docente quien establece las acciones a seguir.

En la Institución Educativa Gran Colombia se observa que la mayoría de conflictos de aula son por la no aceptación de las diferencias y formas de ser de los compañeros de clase. Esto lleva a que, entre ellos mismos se pongan apodos, existan burlas, se rían si alguien opina y piensa diferente.

Entre las niñas de grado sexto ocurre que se ven involucradas mucho en chismes, que, porque la una la mira feo o porque no se caen bien, entonces empiezan a hablar mal con otros de ella. Y la forma de solucionar estos conflictos por su parte es con discusiones agresivas, matoneo, peleas. Han demostrado tener poco control emocional y buscar otras alternativas pacíficas de solución (AC-GC4). Siempre que ocurre este conflicto, el docente que esté allí, para su clase y activa la ruta con un comité de convivencia, intentando calmar a las implicadas, indagando cuál fue el motivo del conflicto y luego orientando el caso a coordinación para citar a padres de familia a una reunión; esto en el caso de que la discusión haya terminado en agresión física. De lo contrario se le pasa el caso al director de grupo, si este no fue el que presencié el acto, y ya con él se realizan los respectivos acuerdos.

Otro de los conflictos de aula, que se suele presentar en grado sexto, es por parte de estudiantes que empiezan a sentir curiosidad por las drogas y aceptan su consumo por estudiantes de afuera del colegio o de la misma institución, pero de otros grados superiores. Y no solo eso, sino que empieza a involucrar a sus mismos compañeros de aula en el consumo, ofreciéndoles y hasta vendiéndoles (AC-GC7). Este ha sido uno de los conflictos más graves que ocurren dentro del aula, porque se convierte en un problema de salud pública en donde el comité de convivencia de aula tiene que trascender hacia otras instancias institucionales para que los jóvenes sean atendidos por su EPS y puedan estar dentro del salón de clase con un tratamiento. Las veces que se ha presentado este tipo de casos, se espera que el estudiante entre a procesos de ayuda en salud y se hacen acuerdos en el aula para ayudarle al estudiante a que continúe su motivación por el aprendizaje y se oriente nuevamente por un camino sin drogas.

Ocurre también, problemas de convivencia con las mesas de trabajo en equipo, cuando uno de los estudiantes, no se pone de acuerdo, porque quiere liderar todo el proceso, o porque alguno que no quiere hacer nada, sino que los demás hagan y lo incluyan en el trabajo, o porque tienen diferentes ideas y no saben tomar decisiones de cual sea la mejor (AC-GC5). Para estos casos, se ha intentado manejar los roles de mesa y rotarlos para que no siempre sean los mismos. Además del fortalecimiento del liderazgo y el trabajo colaborativo que esto implica.

Finalmente, uno de los problemas de convivencia que dio pie para construir el Rincón de las Emociones, fue un grupo de estudiantes que siempre elegían un rincón del aula para hacer lo que les provocaba como actuar con indisciplina, generar miedo hacia los demás estudiantes, sacar el celular, los audífonos, matonear a los que no hicieran parte de su grupo (AC-GC3). Pero, gracias a los comités de convivencia de aula los estudiantes no

temen hablar y exponer lo que les disgusta porque saben que tienen el respaldo de su maestra y que las propuestas que se realizan son acogidos por todos.

### **4.3. Cartografía de los conflictos de aula**

Para identificar los conflictos de aula, en los grados sextos, se utilizó la estrategia de “cartografía” en el aula, para que los estudiantes realizarán una lectura de lo que pasa en su lugar de encuentro e identificaran cuáles espacios del aula, les producían a ellos confianza, seguridad, alegría, paz; y cuales les producía miedo, inseguridad, desconfianza, tristeza.

En un pliego de papel se dibujó el plano del salón de clase, con todos los objetos materiales que se encuentran allí. A los estudiantes se les entregó un signo mas (+) para que lo colocaran donde se sentían seguros y un signo menos (-) en el lugar donde se sentían inseguros. El resultado de la cartografía dio como resultado varios signos mas (+) en algunos puestos de compañeros que ellos identificaban como positivos para el grupo, el lugar donde se hace el maestro, las ventanas del salón, el espacio de cartelera. Mientras que el signo menos apareció, también, en algunos puestos de compañeros, a quienes ellos consideraban negativos para el aula, algunos pusieron signos en el lugar del maestro, queriendo decir que no les gustaba cuando se les llamaba la atención; pero sobre todo hubo un lugar del aula, un rincón que se encontraba lleno de signos menos (-), en donde los estudiantes manifestaron que no les gustaba ese rincón, porque allí se hacían algunos estudiantes para pelear, para intimidar a otros, para no trabajar en clase; y eso hacía sentir una mala atmósfera en todo el salón de clase.

A raíz de esa discusión el maestro les propuso a los estudiantes un escenario de participación-acción para transformar esos puntos negativos en espacios diferentes, de alegría, motivación, diálogo, seguridad, reflexión, y entre un ir y venir de ideas, los

estudiantes propusieron transformar ese rincón en El Rincón de las Emociones, un lugar para todo lo anteriormente mencionado, en donde ellos tuvieran la oportunidad de sentir que se llegaba a un aula diferente y transformada por ellos mismos.

#### **4.4. Rincón de las emociones**

Para darle respuesta al tercer objetivo específico, de interpretar las diferentes expresiones de las competencias emocionales, se construyó en el aula de clase un “Rincón de las emociones” como propuesta pedagógica para mejorar el ambiente de aula y brindar a los estudiantes herramientas para el desarrollo de las habilidades emocionales, a partir de diferentes recursos y acciones ocurridas en dicho rincón.

El Rincón de las emociones surge como estrategia pedagógica después de analizar y socializar el aula por medio de la cartografía, con la intención de mejorar los procesos en la toma de decisiones para el manejo de conflictos de aula y fortalecer la transición que hay de primaria a bachillerato para que la deserción escolar en estos grupos no sea tan abismal.

#### **4.5. Estudios de caso**

El último objetivo específico, pretende reconocer la relación existente entre las expresiones de las competencias emocionales y la toma de decisiones de los estudiantes de grado sexto, a partir de tres estudios de caso en donde cada estudiante asumió un rol diferente para tomar decisiones frente al conflicto en consideración.

El primer estudio de caso, narra un tipo de conflicto de interés, intergrupal y de información, en donde dos estudiantes sostienen una discusión de agresividad verbal la una

frente a la otra, por la publicación de un comentario desagradable en una fotografía de Facebook, toda la clase termina involucrada.

El segundo caso, cuenta un tipo de conflicto de valor, de poder y de interés en donde un grupo de estudiantes antes de ingresar al colegio a clases, se paran en una esquina a fumarse un cigarrillo de marihuana. Todos asumen roles diferentes.

Y el tercer estudio de caso, cuenta un tipo de conflicto de rendimiento, de poder, intergrupales y de interés, debido a que uno de los estudiantes del salón siempre toma la misma actitud en clase de matemáticas; de sabotaje, de indisciplina, pereza; y frente a ello, el maestro cansado de su constante actitud, le lanza un apodo para generar burla en toda la clase.



## 5. Discusión de los resultados

Después de analizar los instrumentos utilizados para interpretar las diferentes expresiones de las competencias emocionales y la toma de decisiones que manifiestan los estudiantes de grado sexto, se llegó a la construcción de cinco categorías que emergieron del proceso de investigación y que permitieron realizar de manera eficiente y eficaz todo el trabajo de recolección, organización, sistematización y sobre todo, encauzar la reflexión sobre la información, ellas son: **gestión de las emociones, a través de, la generación de ambientes de aula, rincón de las emociones como estrategia docente para el desarrollo de las competencias emocionales, conocimiento intrapersonal como expresión de las competencias emocionales, conocimiento interpersonal como expresión de las competencias emocionales y reconocimiento de la importancia de la gestión de las emociones en la toma de decisiones para la convivencia.**

### 5.1. **Gestión de las emociones, a través de, la generación de ambientes de aula**

El ambiente de aula son todos aquellos elementos físicos, sociales, pedagógicos, culturales, biológicos, humanos que se interrelacionan y promueven el aprendizaje de quienes habitan ese lugar. El maestro es quien se ha caracterizado por generar esos ambientes de aula y lograr que los otros aprendan. El aprendizaje, sabemos no es transmitir contenidos, sino un proceso pedagógico de construcción del conocimiento, ejercitación, profundización; y que debe empezar por la vivencia que tiene cada uno de los estudiantes. Sus experiencias están cargadas de emociones y por eso cuando ellos se expresan es importante que puedan darle nombre a lo que sienten, pensar por qué eso ocurre, cómo

reacciona su cuerpo, además, que deseen ser escuchados, comprendidos y para ello el ambiente de aula debe generar un espacio para la gestión de las emociones.

El rincón de las emociones es el nombre que le dieron los estudiantes a un espacio dentro del aula de clase para convertirlo en algo distinto, con personalidad propia, un espacio vivo, acogedor, para pensar, reflexionar y tomar decisiones sobre sus emociones; y que además se convirtió en el lugar de encuentro con ellos mismos y del reconocimiento del otro.

Con lo anterior, se empieza a notar algo muy importante y es que el diseño del aula lo propone el mismo estudiantado, es decir, que cada agente que interviene en el proceso educativo aporta su granito de arena para crear ese espacio donde se pasa un tiempo importante de su vida en el que tendrá que investigar, pensar, reflexionar, relacionarse, trabajar de manera individual y colaborativa.

Un estudiante en una de sus narraciones cuenta que cuando él llegó al salón de clase por primera vez, después de que no lo recibían en ningún otro colegio por su observador, sintió que había llegado a la misma aula de siempre, que el ambiente seguía siendo el mismo, por eso su comportamiento no cambió, seguía actuando con agresividad hacia otros, interrumpiendo clase y sin deseos de seguir las instrucciones de los maestros. Luego, afirma, que *“desde que empezó a existir El Rincón de las Emociones el aula cambió”* (NA-GC7), empezó a tomar conciencia de que acercarse a ese lugar y escoger algún recurso para gestionar su ira, le estaba permitiendo motivarse para trabajar en clase.

Los ambientes de aula deben ser un espacio donde se puedan atender las diferentes expresiones de las inteligencias múltiples. Por ejemplo, una estudiante, reconoce que el ambiente construido por todos, le permitió a ella sentirse tranquila y relajada, de la manera en la que ella aprende, ya que siempre se ha caracterizado por ser muy pasiva y callada, y

esa forma de ser en ocasiones era incomprendida por algunos docentes y estudiantes, entonces eso la hacía sentir triste. Con el Rincón de las emociones ella empezó a gestionar su tristeza y sentirse más relajada, que podía llegar a la calma y reflexionar. (Na-Gc1)

El hacer una propuesta diferente que rompa con los mismos estereotipos de aula, hizo que los estudiantes aprendieran a reconocer sus emociones. Una estudiante manifiesta que percibir sus emociones le ayudó a conocer más de sí misma y poder compartir con otros. (Na-GC3). El haber generado este ambiente de aula permitió que el aprendizaje se volviera significativo, agradable, cómodo, valioso (NA-GC6), donde los alumnos y el profesor disfrutaban lo que hacen. Además, la dinámica de la clase, se volvió más activa y permitía movilizar el pensamiento. (NA-GC18).

Damos por hecho que el ambiente de aula que configuran los actores educativos, tiene importante influencia en cómo se toman decisiones en escenarios educativos. A partir de la expectativa de que los estudiantes tomen decisiones que contribuyan a su bienestar y al cumplimiento de los objetivos institucionales, ellos también esperan encontrar un ambiente de su agrado en el aula de clase, especialmente aquel cuyo responsable es el docente. Al respecto, los estudiantes comentan algunas actitudes que aspiran encontrar en los docentes tales como ser más expresivos y cercanos a los estudiantes, además de *“compartir momentos gratos y medir todas y cada una de sus palabras”* (EC-PB.3.6).

Se evidencia entonces que el docente, continúa siendo una figura preponderante en la configuración de los escenarios educativos. Por un lado, el trato que da a sus estudiantes y las condiciones que propicia en el aula influyen en la toma de decisiones que los estudiantes hacen. Por otro lado, su figura de poder y autoridad ha permeado tanto el imaginario colectivo, no solo del estudiante, sino de la institucionalidad misma, que muchas de las circunstancias que acaecen en el aula, se piensan como su responsabilidad. Es así

como ante situaciones particulares, especialmente los conflictos, los estudiantes manifiestan que son los profesores quienes deben ejecutar las acciones pertinentes para darle manejo. De hecho, licencian actitudes negativas del docente como consecuencia de conflictos emergentes en el aula. Por ejemplo, ante una situación en la cual el desarrollo de la clase se ve alterado por un conflicto entre estudiantes, ellos mismos autorizan o prevén el mal genio del docente (EC-GC-1-2). Entonces, además de contribuir a que las decisiones que se toman en la institución educativa estén orientadas al cumplimiento de los objetivos particulares e institucionales, por medio de ambientes amigables y cercanos, las actitudes de poder del docente se autorizan y legitiman, además de emociones claramente negativas frente a circunstancias particulares como conflictos de aula.

En este sentido los estudiantes pueden construir un actuar condicionado por la indiferencia, con respecto a los conflictos de aula y las decisiones que como círculo social, que conforman deben tomar. Por ejemplo, se evidencian algunos testimonios en los cuales los estudiantes prefieren mantenerse al margen de discusiones grupales o carecen de la capacidad de ponerse en el lugar de los compañeros, en torno a una situación específica, para tomar una decisión (EC-PB-1-2) (EC-PB-1-3). En casos más preocupantes, hay estudiantes que manifiestan un sentimiento de rechazo hacia sus compañeros o una especie de gratificación frente a dificultades de los demás, tal como se nota en algunos testimonios, en los que una situación difícil para un compañero, promueve gracia en otros. (EC-PB-1-2).

De esto la importancia de condiciones propicias para el reconocimiento y la gestión de las emociones. Como se ha observado anteriormente, este tipo de escenarios favorecen el bienestar de los estudiantes y los docentes, la convivencia escolar y el manejo de conflictos de aula. Los estudiantes reconocen que en la generación de un ambiente de calma se pueden tomar decisiones de manera apropiada y responsable y que promuevan su felicidad en la escuela (EC-PB-1-5) (EC-PB-3-3).

## **5.2. Rincón de las emociones como estrategia docente para el desarrollo de las competencias emocionales**

Dentro del trabajo realizado con el rincón de las emociones ocurrió algo muy interesante; y fue la manera como el maestro lo articuló con su asignatura, hasta el punto de convertir el aula en un escenario de desarrollo de las competencias emocionales. El rincón de las emociones terminó siendo un pretexto para movilizar la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades para la vida y el bienestar.

Uno de los estudiantes del aula de clase, manifestaba todos los días aburrimiento, porque le disgustaba mucho poner cuidado a clase, sobre todo si se trataba de tomar apuntes en el cuaderno; él prefería estar realizando otra actividad como colorear o tener algo en lo que ocupar sus manos. Lo que él, ni el maestro sabían era que tenía habilidades diferentes para el aprendizaje, para la concentración del trabajo en clase y al no saberlo, se recostaba en el puesto, se aburría, se llenaba de pensamientos negativos como por ejemplo que iba a perder el año. Después de que la profesora, empezó a articular los recursos del rincón de las emociones a su clase, dejando que ese estudiante en particular tomará un slime (objeto para amasar) y lo utilizara, observó que él niño se concentraba y se interesaba por los aprendizajes. En un video que se le realizó al estudiante, él da cuenta que el uso de los recursos que encontró en el rincón de las emociones le ayudó a conocerse a sí mismo y a reconocer los potenciales que tenía en las horas de clase. (V-GC)

Lo anterior, nos habla del desarrollo de una categoría muy importante para el desarrollo de las competencias emocionales que es la conciencia emocional, que es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y la de los demás, incluyendo

saber cómo se encuentra el ambiente emocional de dicho contexto. El maestro debe permitir que sus clases sean oportunidades para que los estudiantes experimenten emociones múltiples, las nombren y expresen cómo se sienten, y tenerlo presente a lo largo de toda la clase, porque las emociones pueden cambiar en cualquier instante.

El Rincón de las Emociones como estrategia docente para el desarrollo de la regulación emocional permite que maestros y estudiantes manejen sus emociones de manera adecuada, es decir, a partir, de la regulación de emociones y sentimientos que se pueden presentar en una clase; como la ira, la impulsividad, el aburrimiento, la frustración. *“La interacción en las clases con el rincón de las emociones me ayudó mucho a controlar mi ira y mis emociones negativas o positivas. Profe, gracias por interactuar con el rincón porque yo y otros niños nos desahogamos”* (Na-GC9).

El rincón de las emociones como estrategia docente para el desarrollo de la autonomía emocional, permite que estudiantes y maestros encuentren la posibilidad de contar con recursos para autogestionar sus emociones. Un estudiante no podrá aprender, ni sentirse con buena disposición en clase, si su autoestima está por el suelo, si amaneció desmotivado, si su actitud es negativa siempre, si no encuentra la manera de afrontar las situaciones adversas que pueda estar experimentando. Es por eso que El Rincón de las Emociones no puede ser solo ese espacio que hay atrás para que el estudiante gestione sus emociones, sino que también puede ser el recurso para que el maestro posibilite la autogestión, con pausas activas, libros de las emociones, el muñeco de los abrazos, momentos de relajación, conversatorios, entre otros. (Na-GC20)

El Rincón de las Emociones como estrategia docente para el desarrollo de la competencia social, logró que los estudiantes mantuvieran buenas relaciones con sus compañeros, disminuyeron los problemas de convivencia y aumentó el trabajo colaborativo,

la empatía y la solidaridad. (Na-GC19). La interacción con el rincón permite el aprecio y la aceptación por las diferencias, que maestros y estudiantes expresen sus pensamientos y sentimientos abiertamente, con claridad tanto en comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión. Es una estrategia muy importante en el aula de clase porque permite prevenir y solucionar los conflictos de forma positiva, aportando soluciones constructivas y pacíficas.

El Rincón de las Emociones como estrategia docente para el desarrollo de habilidades para la vida y el bienestar, permite adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, permite organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, produciendo en maestros y estudiantes experiencias de satisfacción y bienestar. El estudiante que vivía desmotivado porque iba a perder el año, mejoró académicamente debido al ejercicio constructivo de la generación de ambientes de aula y la estrategia docente para que tuviera experiencias que le produjeran bienestar (Na-GC11).

La articulación del Rincón de las Emociones a las clases impartidas por los maestros transformó el lugar (NA-GC7) en el aula de las emociones. Ya no era necesario habitar el rincón en soledad para gestionar su emoción, sino que desde su puesto de trabajo y la confianza que sentía frente a la maestra (NA-GC12) y sus compañeros, desde su puesto podía hacer todo un trabajo de gestión y regulación emocional para estar dispuesto al aprendizaje y a tomar decisiones correctas frente al manejo de conflictos de aula. El Rincón de las Emociones no es el rincón, es el espacio para la convivencia y fortalece lo intrapersonal y lo interpersonal.

En uno de los estudios de caso, donde toda el aula, se ve involucrada en un conflicto que generan dos estudiantes por intereses personales, faltar a la privacidad y hacer mal uso

de la información, se encontró que todos los estudiantes tomaron decisiones frente a ello y de acuerdo a sus percepciones, al grado de afecto que tenían frente a una y otra estudiante. Algunos tomaron decisiones de desinterés e indiferencia, algunos de empatía; y las que ocasionaron el conflicto, tomaron decisiones producto de sus emociones de ira o desilusión. Y quienes asumieron el rol del maestro tomaron decisiones en donde se evidencia reacciones molestas por haber sido interrumpida su clase, también acciones de mediador para la solución de conflictos, empatía, etc. Con todo lo anterior, salen a relucir tres aspectos que los mismos estudiantes reconocen, deben ser utilizados como estrategia docente, para el desarrollo de las competencias emocionales, que son: Alternativas de solución, ruta de atención y trabajo colaborativo.

Cuando hablan de alternativas de solución, los estudiantes al ponerse en el lugar de las estudiantes afectadas directamente, dicen que su reacción habría sido muy parecida a la de ellas, porque es muy delicado, involucrarse en la vida privada de alguien y hacer público el mal uso de su nombre, sin, embargo, reconocen que su manera de solucionarlo hubiera sido buscando ayuda y no agrediendo a toda el aula (EC-GC-1-3).

El buscar otras alternativas para solucionar los conflictos, se refiere, a un ejercicio previo que debe realizar el docente con sus estrategias pedagógicas de aula. Se sabe que una clase, no solo está hecha de una planeación de contenidos, si no de articular diferentes competencias con su área, en este caso, las competencias socioemocionales, que, ante cualquier conflicto de aula, en donde afloran tantas emociones, uno de los mecanismos de solución no sea reaccionar con violencia o con deseos de venganza, sino mediante estrategias que permitan luego dialogar y activar una ruta de atención.

Cuando los estudiantes para tomar decisiones frente a un conflicto de aula, hablan sobre la importancia de realizar un comité de convivencia, incluso hasta involucrar el diálogo



con la familia (EC-GC-3-3), podría decirse que las estrategias docentes para el desarrollo de las competencias emocionales han logrado un nivel de conciencia y madurez apropiada y responsable en la toma de decisiones de estos jóvenes.

Damasio en su texto, el error de Descartes(1994), expone que el que una persona tome o no buenas decisiones, depende de sus experiencias vividas y las emociones y sentimientos que estas le produjeron. De allí la importancia de enriquecer el aula, con experiencias valiosas, innovadoras, que movilicen el pensamiento. Tal y como lo fue el Rincón de las emociones que provocó en los estudiantes un cambio en sus acciones.

Todo lo anterior, debe permitir el trabajo colaborativo en el fortalecimiento y acompañamiento del trabajo de las competencias emocionales. Los estudiantes mismos, reconocen que no están solos, que quienes son sus compañeros de aula, deben dialogar con quien no se sienta bien (EC- PB-3-7), hacerlo sentir que no está solo.

### **5.3. Conocimiento intrapersonal como expresión de las competencias emocionales**

El rincón de las emociones y las estrategias del docente para el desarrollo de las competencias emocionales permitió la posibilidad de que los estudiantes se acercaran más al conocimiento de ellos mismos. Cuando en las narraciones un estudiante da cuenta que gracias al ejercicio pleno del desarrollo de sus emociones él comenzaba a adquirir más seguridad y confianza en sí mismo, con el hábito de reconocer a diario lo que sentía y buscar la manera de gestionarlo. (RF-PB11) (NA-PB8)

Esto también permitió que en una de las narraciones se encontrara que el rincón le permitió a alguien automotivarse, cuando veía que a los demás les servía mucho el ejercicio. En algunas narraciones, los estudiantes expresan dificultad para pensarse a sí mismos e

intentar comprender porque sienten lo que sienten. Cuando en los escritos se encuentra que ellos reconocen nuevas experiencias emocionales, quieren decir que no habían tenido la oportunidad de ser autores de una estrategia que les iba a servir para siempre, que fue el mejorar como personas. (NA-GC19).

Esta estrategia pedagógica despertó en los estudiantes un deseo de expresar hacia los otros sus emociones y también el reto de hallar o no la manera de gestionar la emoción que les impedía sentirse con disposición en el aula de clase. Esto es importante porque las personas tienden a callar lo que sienten por miedo, por temor a ser juzgadas, señaladas, y en ese silencio se pueden acumular vacíos, pesos, cargas emocionales negativas, que necesitan liberarse. (GE-GC3). Hay un reconocimiento del trabajo individual y de su importancia antes de acercarse a interactuar con el otro.

En el momento en que los estudiantes asumieron un rol diferente para la toma de decisiones, se observa un reconocimiento de las emociones muy marcado por los diferentes estudiantes. Por ejemplo, en el caso en donde, las chicas se insultan por sostener un tipo de conflicto de intereses, alguno manifestó que mientras observaba lo que ocurría, se sentía triste, mal y decepcionado (EC-PB-1-2). En el caso número dos en donde se presenta un conflicto de poder y de intereses, un estudiante que asumió el rol de por qué podría tomar la decisión de consumir drogas, manifestó que lo haría para olvidar sus problemas (EC-GC-2-5), mientras que otro estudiante, en esta misma situación, responde que él tomaría la decisión de no hacerlo solo por mantener un estado físico saludable (EC-GC-2-6). Y en el tercer estudio de caso, en donde se presenta un tipo de conflicto de rendimiento y de relaciones de poder, se observa, cómo un niño al asumir, el rol del estudiante que está implicado directamente, manifiesta que, si esto le pasase, su toma de decisiones frente a todo sería de desmotivación (EC-PB-3-3).

En los tres casos, se puede percibir, una conciencia emocional, una capacidad para percibir con precisión sus sentimientos, y emociones. Además, buscan una forma de darle nombre a lo que sienten e incluso perciben con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales.

Sin embargo, la toma de conciencia emocional, no basta para tomar decisiones apropiadas. En el caso número dos, el estudiante que decide consumir drogas, quizás tiene muy claro porque lo hace, pero eso no le garantiza dejar de hacerlo. Y en el caso número tres, el estudiante que no sigue las instrucciones del docente en clase y lo que hace es molestar a sus demás compañeros e interrumpir el ambiente de aula, reconoce que se siente desmotivado, por múltiples factores, pero tampoco pasa nada; su actitud sigue siendo la misma.

Lo anterior, produce una reflexión muy importante que en principio es reconocer que lo más valioso e importante de saber, cómo expresa las competencias emocionales cualquier persona, es a través de un ejercicio de indagación intrapersonal. No se puede hablar de una regulación emocional, mientras no existan las condiciones para que el sujeto se piense a sí mismo, piense el por qué actúa de cierta manera y por qué toma ciertas decisiones.

#### **5.4. Conocimiento interpersonal como expresión de las competencias emocionales**

Las instituciones educativas han desarrollado un gran interés por la formación cognitiva o intelectual; han dado especial relevancia a las competencias laborales generales y se preocupan por los resultados de las evaluaciones externas que se centran en el saber y el saber hacer. Sin obviar la importancia que estos aspectos tienen en el desenvolvimiento de las personas, especialmente los estudiantes, en su vida cotidiana, se debe pensar en

otras dimensiones primordiales, sin las cuales estos aspectos nombrados estarían sin apoyo para su desarrollo. En este sentido, se hará un análisis a la percepción de los estudiantes del conocimiento interpersonal como una expresión de las competencias emocionales.

Existen algunas actitudes de las personas que dan cuenta de las habilidades interpersonales que disfrutan o carecen. En una institución educativa es indispensable que los estudiantes dispongan de una buena formación en competencias interpersonales, toda vez que de manera imprescindible se relacionarán con otras personas con las cuales coinciden o divergen en pensamientos, sentimientos y acciones. Por otra parte, los estudiantes consideran que estrategias que provoquen la formación en la gestión emocional facilitará el establecimiento de relaciones positivas con los compañeros, docentes y demás miembros de la comunidad educativa, promoviendo actitudes de escucha, entusiasmo, amistad, diálogo, entre otras.

El contacto permanente con otros actores educativos debe promover un estado anímico positivo, que permita, facilite y potencie el desarrollo pleno de las actividades formuladas en el marco de unos objetivos institucionales. Estos objetivos no deben pasar por alto la necesidad de las personas de sentirse acompañadas y comprendidas, y entablar relaciones de afecto con otras personas. Los compañeros y las relaciones que con ellos se entablan, juegan un papel crucial en el desenvolvimiento de los estudiantes, que asisten al colegio o la escuela, no solamente para participar de un proceso formativo formal, sino también para construir relaciones interpersonales y generar espacios de confort y amistad. Crear amistades puede llegar a ser complejo, más aun para determinado tipo de estudiantes. Aun así, la amistad es necesaria pues cumple un papel fundamental en la vida de todas las personas, pues les permite vincularse a un círculo social y sentirse aceptado en él y con sí mismo. Sin embargo, como ya se ha dicho, no es fácil construir una amistad

sólida y valiosa, toda vez que requiere actitudes positivas que permitan a los actores sentirse cómodos con quienes les rodean.

Los estudiantes reconocen que un desarrollo apropiado de las competencias emocionales facilita establecer mejores relaciones con las personas del entorno, especialmente con los compañeros de aula, siendo estos sujetos de una edad similar y con quienes comparten una parte considerable de su vida y una gran cantidad de experiencias en un tiempo crucial de desarrollo emocional. Un estudiante, refiere que ante estas estrategias de formación de competencias emocionales que, son importantes porque “pueden actuar mejor con las personas o una unión que ayuda a comprender de qué es bueno sentirse feliz y tranquilo” (NA-PB10). Esto, a la vez, puede favorecer la apropiación de conductas valiosas en un ambiente de sana convivencia, tal como el respeto, la tolerancia, la confianza, el afecto, entre otras. Posterior a la realización de una de las actividades de la estrategia los estudiantes manifestaron la necesidad de mantener la atención sobre los compañeros y verificar tanto la confianza en ellos mismos, como la confianza depositada en sus pares para el desarrollo de la actividad (NA-PB11).

La empatía es una actitud de gran valor, que al ser adoptada por los estudiantes, facilita la construcción de relaciones interpersonales valiosas y que además deriva en el desarrollo de competencias interpersonales. Ambos aspectos promueven la toma de decisiones en torno al manejo de conflictos de aula. Si se dan escenarios en los cuales los niños, niñas y jóvenes tengan la posibilidad de expresar a sus compañeros y percibir con mayor conciencia lo que otros expresan, emerge una provocación para comprender los estados emocionales que atraviesan las personas del entorno. Algunos estudiantes que participaron de la estrategia Rincón de las Emociones expresan que dicho escenario les permitió “escuchar y comprender las emociones de los demás”, actitudes que le permitieron mejorar como persona y ser buenos amigos (NA-GC2). Además, la posibilidad de compartir

las emociones con otras personas estimula la manifestación de estados de ánimo positivos (NA-GC15). Por otra parte, cuando los estudiantes empatizan con los estados de ánimo de otros, se facultan para formular juicios de mayor valor, que contribuyan a tomar conciencia frente a determinadas circunstancias, su manejo oportuno y la toma respectiva de decisiones. Cuando se propone a los estudiantes el trabajo frente a las competencias emocionales, se evidencia sentimientos de afecto, cariño y empatía, pues se encuentran narrativas que denotan interés por el bienestar ajeno y la urgencia por contribuir a la solución de los conflictos. (NA-PB8) (NA-PB18).

La actitud de escucha es un elemento fundamental al hablar de conocimiento interpersonal y la construcción de relaciones interpersonales valiosas. Cabe anotar que una actitud de escucha asertiva no se expresa totalmente si no se está interpretando lo que subyace a lo que el emisor está comunicando, esto es, sus estados emocionales, sus pensamientos y sus deseos. Los estudiantes muestran una actitud de escucha asertiva dependiendo de diversos factores, especialmente la naturaleza y el estado de la relación emocional entre el emisor y el receptor, además del interés que tienen ambos en el tema que se trata y el espacio físico temporal en el que se da la conversación. Este último aspecto se puede propiciar por medio de la implementación de espacios que fomenten la formación de competencias emocionales (RF-PB6). Una buena actitud de escucha garantiza que el oyente entiende lo que el hablante trata de expresar, aspecto fundamental en las instituciones educativas, toda vez que todos los actores educativos poseen mensajes que de manera explícita o no, quieren transmitir a sus interlocutores.

Los estudiantes reconocen la importancia de la inteligencia emocional ya que faculta a las personas a que de manera prudente y respetuosa puedan expresar y exteriorizar sus ideas y sentimientos (NA-PB20). Si las condiciones son propicias, es posible lograr que los estudiantes compartan sus sentimientos, sus ideas, reflexionen sobre temas cruciales para

lograr consenso frente a circunstancias que lo requieran. Así es como logran compartir su percepción frente a las realidades que los tocan (RF-PB10). El diálogo entre actores de la comunidad educativa se convierte en un insumo de valor frente al manejo de conflictos de aula. Al saberse como un evento de intercambio de percepciones, ideas, versiones de un mismo evento, se llega a la posibilidad de integrar de forma consensuada una interpretación íntegra, que acoja las partes que se interpelan. (RF-GC3). Los estudiantes logran reconocer la importancia de controlar el uso de las palabras para evitar así ofensas o malos entendidos. Este aspecto posee mucha relación con las competencias interpersonales, fortalece ambientes de confianza y genera la construcción de relaciones afectivas de mayor valor (NA-PB21).

La inteligencia emocional, sin ser un concepto manejado de manera profunda por los estudiantes, es reconocida como algo valioso e importante que atraviesa las experiencias que se transitan a diario. Un estudiante va más allá proyectando que esta es “todo lo que se plantea hacia algo o alguien y lo que se plantea en la vida diaria” (NA-PB18). Es así como se hallan testimonios que permiten establecer que los estudiantes perciben la toma de conciencia de sus emociones y su respectiva gestión, como un estímulo para mejorar sus actitudes frente a las experiencias que atraviesan en la institución educativa, muchas de las cuales son compartidas con los compañeros (NA-GC 19; NA-GC21). Es por ello que los estudiantes valoran de forma positiva los escenarios que se generan con el objetivo de que reconozcan las emociones que los atraviesan en un momento dado (NA-GC7).

Esto se puede observar en algunos hallazgos hechos en las narrativas donde se resalta la inteligencia emocional como un valor que les procura mejores relaciones interpersonales, al permitirles regular las emociones y evitar daño a las personas que les rodean (NA-PB12, NA-PB14). También se expresa la necesidad, la urgencia o la importancia

de controlar las emociones positivas y expresarlas en un momento y lugar adecuado (NA-PB19).

Aun sin que se generen espacios para el fortalecimiento de las competencias emocionales, los estudiantes reconocen de manera intuitiva algunas estrategias para regular sus sentimientos, toda vez que poseen la idea de que un estado emocional negativo puede derivar en conflictos con quienes les rodean, deteriorando sus relaciones interpersonales. Por otro lado, también reconocen que dichos estados pueden ser manejados, por ejemplo, mediante la respiración profunda, la ocupación en actividades productivas o lúdicas y el diálogo. (NA-PB2) (NA-PB7) (NA-PB12).

El pensar de manera calmada antes de actuar es una estrategia a la que se le dio especial atención. Los estudiantes consideran que es benéfico el hecho de pensar antes de actuar, es decir anticiparse a la acción por medio de la reflexión, en torno a las consecuencias de sus actos (NA-PB1). Esto lo asocian al control sobre las emociones negativas y positivas previendo las consecuencias de dar un manejo adecuado a las circunstancias cotidianas. Además, también relacionan el anticiparse a la acción con el logro de buenos resultados en un ambiente en el que se pueden presentar situaciones diversas y fluctuantes (NA-PB2)

El trabajo que se realiza en torno a las emociones con estudiantes aporta significativamente a la adopción de actitudes que contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales como expresión de las competencias emocionales. Por ejemplo, las experiencias vividas durante la implementación del Rincón de las Emociones se reconocen como valiosas. Uno de los estudiantes da testimonio de ello compartiendo en sus narrativas que lo más importante del año fue haber conocido a los mejores compañeros y da gracias a Dios por ello (NA-GC19). Se evidencian gestos de ternura y manifestaciones que relacionan



la estrategia con la facilidad para el trabajo en equipo y la confianza como una actitud clave para el establecimiento de relaciones interpersonales valiosas.

La toma de decisiones es un proceso que se relaciona estrechamente con el conocimiento interpersonal y la regulación emocional. Por un lado, el intercambio social constante en los ámbitos educativos, permiten a los estudiantes establecer relaciones interpersonales, que en el caso de los estudiantes de grado sexto, se mantendrán durante un lapso de tiempo considerable; por otro lado la regulación de las emociones, inmanentes al ser humano, será una habilidad urgente frente a la riqueza y variedad de experiencias que vivirán los estudiantes a lo largo de su vida académica. En ambos aspectos, la toma de decisiones jugará un papel importante, pues tanto en las relaciones interpersonales como en la regulación de las emociones, emergerán circunstancias con diferentes opciones de solución y valores diferentes para cada una de dichas alternativas.

Los estudios de caso aplicados a los estudiantes permiten vislumbrar que las actitudes negativas de los compañeros y las propias son fácilmente identificables por parte de los mismos estudiantes. Estos perciben claramente cuando sus formas de actuar vulneran su pleno desenvolvimiento en la escuela y el cumplimiento de los objetivos que se trazan en ella (EC-PB-3-1). Pero más allá de un juicio ceñido a las normas establecidas por terceros, los estudiantes conciben el valor de sus acciones en torno al bienestar de sus compañeros, es decir, pueden realizar una reflexión axiológica en torno a sus acciones. Por ejemplo, frente a una circunstancia presentada en la cual se le da un mal uso a una foto de una compañera, los estudiantes manifiestan que es un hecho lamentable pues significa un acto de irrespeto y en el que se extralimitan las libertades (EC-PB-1-2) (EC-PB-1-3).

Por otro lado, los estudiantes son conscientes de que sus acciones pueden derivar en situaciones negativas. Sin embargo, algunas de estas perspectivas están relacionadas

con lo que figuras de autoridad, como los padres o los docentes, podrían hacer frente a dichas actuaciones, es decir, el castigo que podrían recibir de otras personas con mayor poder, por contrariar las normas que dichas figuras han suscitado. Por ejemplo, tras el planteamiento de usar drogas antes de entrar a clase, algunos estudiantes asumen que sufrirían consecuencias negativas si los docentes llaman a sus padres (EC-PB-2-7) (EC-GC-2-7). Sin embargo hay otros testimonios, en los que se alude el bienestar propio, frente a la negativa de consumir sustancias psicoactivas. Entonces, así como existen restricciones frente a comportamientos coercitivos que reprimen la toma de decisiones de los estudiantes, existen también en otros casos valores de autocuidado y atención al bienestar de los compañeros, que promueven unas alternativas frente a otras en la toma de decisiones.

Frente a lo planteado, se proyecta un panorama para comprender como los estudiantes de grado sexto toman decisiones en ambientes educativos de manera apropiada y responsable, contribuyendo al establecimiento de relaciones interpersonales valiosas y la gestión de las emociones. Sin embargo, algunos testimonios permiten inferir que los estudiantes se dejan llevar por emociones negativas, de resentimiento con las demás personas y ejecutan acciones, que por el contrario vulneran la convivencia escolar y las buenas relaciones interpersonales posibles en la escuela. Por ejemplo, cuando un estudiante toma una decisión que contraría las actitudes de un determinado círculo social, puede recibir comentarios despectivos, incluso soeces (EC-GC-2-3). Quizá este suceso promueva la toma de decisiones emplazada en una preocupación relacionada a la aceptación en un círculo social determinado (EC-GC-2-5). En otras situaciones se consienten acciones negativas en represalia a una previa. Por ejemplo, admiten que una actitud grosera, despectiva, incluso violenta se pueda justificar, si previamente la contra parte ha incurrido en acciones similares (EC-GC-1-3).

Sin embargo, la mayor parte de los testimonios apuntan hacia la toma de decisiones orientadas hacia el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la gestión de las emociones, en las cuales se evidencia la empatía, la aceptación, la solidaridad y el diálogo entre los estudiantes, frente a determinadas situaciones que podrían ocurrir en el contexto escolar. Algunos estudiantes tienen la capacidad de construir una serie de acciones dispuestas para que un compañero tome decisiones orientadas a superar una dificultad o situación dada, es decir dar un consejo cuyo criterio apunta a favorecer la convivencia escolar y las relaciones interpersonales (EC-PB-1-2) (EC-GC-1-2) (EC-PB-3-3) (EC-GC-3-3) (EC-PB-3-5) (EC-GC-3-5).

#### **5.5. Reconocimiento de la importancia de la gestión de las emociones en la toma de decisiones para la convivencia**

La toma de decisiones que manejan los sujetos resulta crucial para definir el nivel de convivencia que experimentan quienes hacen parte en un entorno determinado. La toma de decisiones establece las vías por las cuales se van a desenvolver los procesos y las relaciones existentes entre los individuos conmovidos. Si las decisiones que se toman benefician a unos integrantes, mientras que a otros los perjudica, se generará una nueva tensión, entonces una decisiones no apropiada, sin tener en cuenta las consecuencias que pueda acarrear, deterioren las relaciones y procesos existentes.

Las instituciones educativas son escenarios que experimentan una enorme susceptibilidad a esta situación. Por un lado las decisiones que se toman son arbitrarias dadas las estructuras de poder presentes, en la que los docentes y directivos, de forma general, deciden el rumbo de las acciones a tomar frente a determinadas circunstancias. Por otro lado, muchos estudiantes tienen dificultades al tomar decisiones, que les permitan

alcanzar el logro de las responsabilidades que asumen y establecer relaciones valiosas para la convivencia escolar. Por ejemplo, los conflictos de aula son manejados generalmente por los docentes y directivos, quienes tienen la potestad de determinar las vías para resolver el conflicto o decretar las acciones pedagógicas a tomar, dándole poca posibilidad al estudiante o los estudiantes a participar del proceso.

En los próximos párrafos se realizará un análisis de la información recolectada que permita realizar una aproximación al reconocimiento que dan los estudiantes a la gestión de sus emociones para tomar decisiones que contribuyan a la convivencia escolar.

Inicialmente se encuentra que los estudiantes reconocen que el trabajo sobre la inteligencia emocional les permite dar mayor sentido a sus acciones (NA-PB5). Reflexionar sobre las emociones inquieta y conmueve a los estudiantes, ya que es un tema de su interés. Estos asocian el reconocimiento de las emociones con la felicidad y la aceptación de las emociones negativas que producen los inconvenientes con otras personas (NA-GC15) (NA-PB11) (NA-PB15).

Como se puede observar, los estudiantes no son ajenos al reconocimiento de los valores y virtudes que apunten a la formación particular de cada uno de ellos y la relación existente de estos valores con las competencias emocionales. Sin embargo, también reconocen la necesidad e importancia de un espacio que posibilite su desarrollo, para comprender qué los hace sentir bien y tranquilos y cómo asumir sus diferentes estados anímicos, reconociendo en estas acciones, habilidades para su bienestar y la vida. Se puede decir que existe una necesidad intrínseca del ser humano de sentirse bien, a pesar de que con mayor o menor frecuencia las decisiones que se tomen puedan traer consecuencias negativas. Es por esto que los estudiantes valoran las acciones orientadas al fortalecimiento de sus competencias emocionales en la toma de decisiones para la convivencia (NA-PB10).

Por otra parte, la movilización de esfuerzos o de acciones para el desarrollo de competencias emocionales potencia actitudes positivas para los estudiantes. Se evidencia que ante estos escenarios los estudiantes deciden tomar posturas alineadas con el cumplimiento de sus responsabilidades académicas y sociales. A partir de la incorporación de estrategias en las que se les da la posibilidad a los estudiantes de ser partícipes del proceso de construcción, se genera un mayor sentido de pertenencia y apropiación. De tal forma que la aceptación, el cuidado y la responsabilidad con los instrumentos y las actividades planteadas se pueden dar de manera más espontánea, autónoma y entusiasta. En el caso particular de la construcción del Rincón de las Emociones, los estudiantes manifiestan un expreso interés por el desarrollo de esta estrategia basada en la cooperación (NA-GC14).

En el aula de clase un conflicto reiterativo es la falta de iniciativa para la realización de las tareas asignadas o las actividades propuestas por el docente. Existe una indecisión permanente frente a la dificultad y la pertinencia del trabajo planteado en cada una de las asignaturas. Sin embargo, un escenario que propone el reconocimiento de la dimensión emocional de los estudiantes genera una actitud de trabajo. En consecuencia, la decisión que los niños, niñas y jóvenes toman frente a sus responsabilidades es de mayor valor en favor del cumplimiento de los objetivos institucionales (RF-GC 1).

Además de estas habilidades que favorecen el desempeño académico de los estudiantes, el Rincón de las Emociones como estrategia para la gestión emocional promueve la sana convivencia. Los estudiantes participantes, manifiestan el control de las emociones negativas y positivas, lo que contribuye a mejorar los ambientes en el aula. Este manejo de las emociones favorece la reflexión serena de los estudiantes y por lo tanto la facilidad con la que pueden tomar decisiones (NA-GC9).

Los estudiantes reconocen la estrategia del Rincón de las emociones como un escenario que propicia un ambiente de aula más agradable y acogedor, adecuado para el aprendizaje y la convivencia (NA-GC14). En este sentido es de resaltar la necesidad de construir escenarios que se adecuen a la urgente necesidad de los estudiantes por formar sus competencias emocionales.

Es tanto el aprecio y valor que los estudiantes le dieron a la estrategia para la gestión emocional, que aspiran a repetirlo en otros ámbitos. De manera autónoma los estudiantes han decidido replicar la estrategia pues reconocen la importancia de gestionar sus emociones, para así construir entornos de bienestar, protección y promoción de su integridad. (NA-GC9).

## 6. Conclusiones

De acuerdo, al análisis de los resultados de la caracterización de las manifestaciones emocionales de los estudiantes de grado sexto, en ambas instituciones educativas, los estudiantes presentan un bajo nivel de inteligencia emocional, en cuanto a: atención, comprensión y reparación emocional. Su vocabulario emocional es muy reducido, lo que provoca dificultades para nombrar lo que sienten, así mismo, se sienten incapaces de interpretar el significado de sus emociones, y, por ende, buscar estrategias para transitar de una emoción negativa a una positiva. Esta situación hace que los estudiantes presenten dificultades para tomar decisiones que les permitan manejar de manera oportuna los conflictos de aula y, se observe en gran medida tipos de conflicto de relación e interpersonales que son los que más se evidencian en estos grados.

El aula de clase que siempre ha sido el punto de encuentro, donde afloran múltiples emociones, a partir de la interacción con los compañeros de clase, de ambientes de aula generados por el maestro y los mismos estudiantes, las vivencias que cada uno trae consigo de sus hogares, los nuevos aprendizajes que pueden generar frustración o no al momento de asumir cada reto; y cada una de esas emociones juegan un papel fundamental en la formación educativa. De allí, la importancia de una educación emocional que permita orientar ese mar de emociones hacia la construcción de individuos sociales que aprendan a valorar los acontecimientos.

Para Cervantes (2018) Hay una relación significativa entre las competencias emocionales y la toma de decisiones responsable en los pre adolescentes. En su investigación, da cuenta de cómo, el control emocional, la conciencia emocional y las relaciones interpersonales, hacen que los jóvenes afronten diversos acontecimientos de manera responsable. A mayor comprensión de la relación existente entre emoción,

cognición y comportamiento, mejor es la toma de decisiones para el manejo de conflictos de aula.

La ocurrencia de conflictos de aula aún genera preocupación en los actores de las comunidades educativas. A pesar de los planteamientos de algunos autores (Alonso, s.f. Vizcarra, et al. 2018. Suarez, 2008), quienes lo definen como una oportunidad de transformación creativa, estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia siguen percibiéndolo como situaciones disruptivas de un orden establecido e inalterable. Alonso, et al. (s.f.) coinciden en concluir que los docentes o los propios padres definen a los estudiantes conflictivos en términos peyorativos sin tener en cuenta las causas que los llevan participar de estas conductas. De manera similar lo manifiesta Vizcarra, Rekalde y Mazacaga (2018) al exponer que los niños mantienen una percepción negativa de los conflictos.

Es así como en muchos escenarios educativos persiste la idea del conflicto como una disrupción del orden y la normalidad. En la Institución Educativa Patio Bonito por ejemplo, el mecanismo de manejo de conflicto gira en torno al registro de la situación por medio de un formato de amonestación escrita, cuyo nombre de por sí, describe una acción punitiva y poco democrática. En su metodología se hace explícita una manera en la cual el estudiante da su versión de lo acontecido, sin embargo, no garantiza que haya un manejo democrático y consensuado en el que el docente o directivo, quien hace uso del formato, no haga uso de su potestad para tomar decisiones arbitrarias. Esta institución hace énfasis en un manejo condicionado de conflictos por la normatividad. En consecuencia, como lo afirma Calderon (2011), es a través de los reglamentos, en este caso, el manual de convivencia, que la Institución busca corregir o eliminar los conflictos y el profesorado, en su potestad, dificulta que los estudiantes desarrollen habilidades para el manejo autónomo de los conflictos. Los castigos o sanciones punitivas intimidan a los estudiantes para no cometer



ciertas faltas al orden establecido; sin embargo, no son pertinentes para lograr un aprendizaje significativo para el manejo de conflictos desde los estudiantes mismos, ya que es el docente o el directivo quien dirige su atención a las conductas inapropiadas, relegando las adecuadas (Castro. 2014).

Ceballos, et al. (2016) sostienen que para un análisis de mayor profundidad alrededor de los conflictos escolares es necesario configurar estrategias de manejo susceptibles a tener en cuenta la perspectiva de todos los actores educativos, especialmente los estudiantes. Es así como la Institución Educativa Gran Colombia ha planteado un mecanismo de manejo mucho más democrático, en el cual no se especifica una sanción punitiva, sino una construcción dialógica de una realidad, en la que el docente o directivo, más que ser un ejecutor de una medida correccional, orienta una reflexión en torno a los eventos ocurridos y las acciones a tomar por todos y cada uno de los implicados directos o indirectos en el conflicto. En este sentido la Institución Educativa Patio Bonito debe considerar mecanismos de manejo de conflictos en los que los actores educativos encuentren escenarios de construcción participativa. La Institución Educativa Gran Colombia acierta en su método para hacer manejo de conflictos, toda vez que se acercan a la tendencia encontrada en los antecedentes revisados, en los cuales se hace referencia a la importancia de adoptar la mediación para el manejo de conflictos de aula. La clave es la intervención temprana y precisa, la cooperación, la educación desde el respeto y la diversidad y la formación en competencias emocionales (Filella, et al. 2016) y estos aspectos se promueven a partir del diálogo y la participación de los estudiantes en la interpretación y transformación colectiva de los escenarios educativos.

Cabe resaltar la importancia de acoger estrategias, tal como la mediación, que faciliten la participación democrática de los estudiantes en el manejo de conflictos de aula para la transformación creativa de los escenarios y aminoren una percepción negativa de

estos. Este enfoque concede la facilidad de que los actores involucrados en una situación conflictiva accedan a la reflexión, a la discusión y al manejo positivo, contrario a una evitación que puede derivar en una tensión creciente y velada. Filella, et al. (2016) encontraron en un análisis de conflictos con niños de educación primaria, que solo en el 28% de los conflictos se proponen soluciones constructivas, el 14% pasa desapercibido por los docentes y se castiga directamente a los estudiantes en un 16%. Gázquez, et al. (2011) coinciden en advertir que algunos estudiantes prefieren manejar los conflictos por su cuenta, sin buscar mediación.

El manejo inadecuado de conflictos de aula, es un factor determinante en la perspectiva y la predisposición que los estudiantes tienen de estos. Por un lado, la mayor parte de los conflictos pasan inadvertidos, ya sea que los implicados les den solución por su cuenta o prefieren evitarlos o darlos a conocer, previniendo posibles sanciones en una orientación hacia el manejo punitivo. Este tipo de circunstancias entorpece el desarrollo de las competencias de los estudiantes en el manejo democrático, positivo y constructivo de los conflictos. En ambas instituciones fuente de estudio, se encontró que la mayor parte de conflictos registrados se clasifican en una tipología de conflictos de relación, en los cuales hay presencia de cargas emocionales fuertes con tensiones preexistentes. Esto corrobora el supuesto de que son muchos los conflictos que han emergido en las relaciones creadas entre los estudiantes, que han pasado desapercibidos o a los cuales no se les dio una solución efectiva y concreta.

La responsabilidad de que todos los conflictos no sean solucionados correctamente, no debe recaer en los docentes o directivos docentes exclusivamente. Si bien es cierto que algunos docentes o directivos perciben los conflictos como una situación disruptiva del orden o una amenaza a su potestad, son otros quienes promueven una reflexión sana y constructiva de estos. Aun teniendo la plena disposición para manejar constructivamente un

conflicto, los docentes o directivos no tienen la capacidad para hacerlo. Es así que las instituciones educativas deben plantear estrategias que promuevan el fortalecimiento de las competencias emocionales de los estudiantes, para que adquieran la capacidad de dar un manejo constructivo a las dificultades que se presentan con los docentes, sus compañeros y ellos mismos. Como se puede concluir, un manejo inadecuado de los conflictos obstaculiza la expresión asertiva de las competencias emocionales y la toma de decisiones de los estudiantes; en contrapartida la generación de un escenario propicio para la formación de competencias emocionales promueve la toma apropiada y responsable de decisiones y el manejo positivo de los conflictos desde la participación democrática, la reflexión dialógica y la construcción creativa de soluciones. En palabras de Suárez (2008. p. 193) “propiciar en el contexto escolar escenarios y estructuras que generen procesos de mediación, de negociación, y fomentar las actitudes que hacen del conflicto una oportunidad de desarrollo, representa una visión contemporánea de la educación”.

En este sentido, se puede concluir que las expresiones de las competencias emocionales de los estudiantes de grado sexto frente al manejo de conflictos de aula, presenta una forma de resistencia espontánea frente a mecanismos punitivos y conductistas que se han acentuado en el imaginario de los actores educativos.

La construcción e implementación del “Rincón de las emociones” para la interpretación de las diferentes expresiones de las competencias emocionales de los estudiantes de grado sexto, fue una respuesta a las necesidades sociales a las que se ven enfrentados los jóvenes en sus vidas, tales como la violencia, la ansiedad, el estrés, la depresión, el consumo de drogas, los comportamientos de riesgo, entre otros, ya que como práctica educativa, que tuvo la intención de fortalecer las competencias emocionales, hizo posible que se mejorara la convivencia y el bienestar en el aula.

El Rincón de las emociones no fue solo el “Rincón” en la esquina del aula, sino el lugar que movilizó de manera efectiva las instrucciones cognitivas con las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y las competencias emocionales. A esto le llama Bisquerra (2009), una educación para la vida, con una perspectiva hacia el desarrollo humano, en donde se generan ambientes que atienden los aspectos emocionales de forma prioritaria.

La forma en la que los estudiantes de grado sexto comenzaron a expresar sus cambios en el conocimiento de sí mismo, frente al reconocimiento de emociones, la automotivación, en los casos en los que podían pasársela todo el día aburridos, el cuidado por la emoción de los demás y el recomendar estrategias para su bienestar, la posibilidad de hacer amigos, el no sentirse extraño en un aula donde todos están aprendiendo a descubrir sus habilidades, la empatía de no hacerle daño a otros, el correr el riesgo de ser observado, para dejar de ser tímido, esas y más expresiones emocionales que sintieron con el “Rincón de las emociones” les permitió un desarrollo del conocimiento intra e interpersonal.

Convertir el aula en un escenario emocional despertó en los estudiantes un deseo de expresar hacia los otros sus emociones y también el reto de hallar la manera de gestionar la emoción que, en ese momento, les impedía sentirse con disposición en el aula de clase. Esto es importante porque los jóvenes a esta edad tienden a callar lo que sienten por miedo, por temor a ser juzgados, señalados, y en ese silencio se pueden acumular vacíos, pesos, cargas emocionales negativas, que lo que necesitan es ser liberadas.

Para contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de grado sexto que presentan bajos niveles de habilidades emocionales, es importante generar estos espacios, de acuerdo, a su nivel educativo; debe aplicarse a todo el grupo, favorecer

procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás y enfocarse en el desarrollo de competencias emocionales.

El último objetivo específico, comprende el reconocer, que hay una relación entre las expresiones de las competencias emocionales de los estudiantes y su toma de decisiones, en el manejo de conflictos de aula, pero para entender esa relación hay que fijarse en la toma de decisiones como habilidad para el desarrollo de competencias emocionales como lo propone Bisquerra y como un proceso cognitivo emotivo como lo propone Damasio.

En los estudios de caso se encontró que las decisiones que toman los estudiantes, para manejar los conflictos de aula, son de reacciones violentas, de tomarse la justicia por su cuenta, de probar las drogas por curiosidad, de autolesionarse o influenciados por el hecho de recibir un premio o un castigo. Estos resultados, no se asocian a comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida; y si eso pasa en un salón de clases, que es muy parecido a una pequeña comunidad, es muy posible que tampoco tomen buenas decisiones para afrontar desafíos profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, entre otros.

Para el desarrollo de competencias emocionales, Bisquerra (2009), señala la competencia para la vida y el bienestar como la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida y que permite organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitando así, experiencias de satisfacción o bienestar. En esta competencia, incluye la toma de decisiones como una habilidad que toma en consideración los aspectos éticos, sociales y de seguridad.

En el caso de Damasio, la toma de decisiones no es solo un proceso de razonamiento, en donde la mente se queda en blanco y deja por fuera las emociones para obtener los mejores resultados, como lo exponía Descartes; sino, un proceso cognitivo

emotivo, en donde las emociones impactan en las decisiones y en los comportamientos. A esto le dio el nombre de marcador somático, soma de cuerpo y marcador de imagen, es decir, sensaciones viscerales. Por lo que, al momento de tomar una decisión, el cerebro se llena de imágenes (experiencias) que se sintonizan con lo que se está enfrentando el sujeto y lograr resultados estupendos.

Algo muy importante para comprender la toma de decisiones, en los estudiantes de grado sexto que presentan un bajo nivel de inteligencia emocional, es entender cómo se adquieren los marcadores somáticos, los cuales, se forman a partir de, “el control de un sistema interno de preferencias y bajo el influjo de un conjunto de circunstancias externas” (Damasio, 1996. p.205); es decir, que en el ser humano hay algo innato que elige aquello que le produce placer y que evita el dolor y también un conjunto de circunstancias externas que emiten una lógica sobre si aquello que decide le genera un premio o un castigo. Y es la interacción de ambas situaciones, la que amplía el repertorio de estímulos que marcarán las sensaciones del sujeto.

La lógica del premio y el castigo ha estado inmersa en el sistema educativo, desde la temprana edad, hasta la adolescencia, y sus estímulos forman las experiencias emocionales que impactan en las decisiones y en los comportamientos. Sin embargo, esta lógica, ya no responde a lo que necesitan los jóvenes hoy en día, y aquí es donde entra la importancia de la educación emocional, como aspecto fundamental del desarrollo humano. De allí, la importancia de generar ambientes que promuevan experiencias de seguridad, confianza, automotivación, bienestar, para que el marcador somático adquiriera nuevas experiencias sociales y de seguridad para la toma de decisiones apropiada y responsable.

A la conclusión que se quiere llegar es que, la toma de decisiones de los estudiantes está marcada por un conductismo cultural que no ha favorecido en el desarrollo de las

competencias emocionales en el aula de clase y así mismo, una estrecha relación entre lo que expresan los estudiantes frente a sus competencias emocionales y la toma de decisiones, puesto que, una educación que genere ambientes de aula que recoja aspectos de la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, mejorará la toma de decisiones para el manejo de conflictos de aula en los estudiantes, y esta será una habilidad fundamental para permear las demás competencias emocionales que menciona Bisquerra para lograr relaciones sociales satisfactorias y resultados valorados como positivos en un contexto social y cultural.

## Referencias bibliográficas

- Alonoso, J., Bermejo, V., Bisquerra, R., Garrido, I., Lazaro, A., Palma, M., Pantoja, A., Pérez, M., Santana, L., Vega, A. (s.f.) La gestión de conflictos en el aula: Factores determinantes y propuestas de intervención. *La orientación escolar en centros educativos*. Recuperado de <https://www4.ujaen.es/apantoja/mislibros/gestionconfli05.pdf>.
- Bisquerra, R., Pérez, Núria. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XX1*, núm. 10. 2007, pp. 61-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. España.
- Broche-Pérez, Y., y Cruz-López, D. (2014). Toma de decisiones en la adolescencia: Entre la razón y la emoción. *Ciencia Cognitiva*, 8:3, 70-72. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277010161\\_Toma\\_de\\_decisiones\\_en\\_la\\_adolescencia\\_Entre\\_la\\_razon\\_y\\_la\\_emocion](https://www.researchgate.net/publication/277010161_Toma_de_decisiones_en_la_adolescencia_Entre_la_razon_y_la_emocion)
- Calderón, Y. (2011). La Mediación en la Resolución de Conflictos en los Contextos Escolares. *Acción pedagógica*, Nº 20 / Enero - Diciembre, 2011 - pp. 42 – 57. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/34325/articulo4.pdf;jsessionid=5A5F5A6297E5207A44C1EF7A4BA41CC6?sequence=1>.
- Caña, M., Michelini, Y., Acuña, I., Godoy, J. (2015). Efectos de la impulsividad y el consumo de alcohol sobre la toma de decisiones en los adolescentes. *Salud y drogas*, vol. 15, núm. 1, 2015, pp. 55-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/839/83938758006.pdf>.
- Castro, Narcisa. (2014). *Factores determinantes en conductas disruptivas y su incidencia en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales en los estudiantes de la unidad educativa Pedro Vicente Maldonado de la parroquia Pimocha, canton Babahoyo, provincia Los Ríos* (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador.
- Ceballos, E., Rodríguez, B., Correa, A-D. y Rodríguez, J. (2016). La evaluación situacional de los conflictos: Construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Educación XX1*, vol. 19, núm. 2, 2016, pp. 273-292. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811011.pdf>



- Cote, L. P. & García, A. M. (2016). Estrés como factor limitante en el proceso de toma de decisiones: una revisión desde las diferencias de género. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(1), 19-28. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl34.1.2016.02](https://doi.org/10.12804/apl34.1.2016.02)
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La Razón de las Emociones*. Chile: Editorial Andres Bello.
- De Prada, J., López, J., (s.f.) La mediación como estrategia de resolución de conflictos. *Documentación social*. 148, p.p. 99-116. Recuperado de <http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Articulos/LA%20MEDIACION%20COMO%20ESTRATEGIA%20DE%20RESOLUCION%20DE%20CONFLICTOS%20EN%20EL%20AMBITO%20ESCOLAR.pdf>
- Delgado, P. (2018). La importancia de la educación Socioemocional. *Observatorio de innovación educativa*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-educacion-socioemocional>
- Di Giusto, C., Martín, M., Arnaiz, A., Guerra, P., (2014) Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°66 (2014), pp. 89-104. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a06.pdf>
- Filella, G., Ros Morente, A., Rueda, P., Solano A. y Minguella, E. (2016). Analisis de conflictos entre iguales en las escuelas de educación primaria. *Revista de Educación Social*, 23, 301 - 314. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/RES.pdf>
- García, María. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista Arista digital*. N° 60, 31-38. Recuperado de [http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos\\_revista/2015\\_septiembre\\_5.pdf](http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2015_septiembre_5.pdf)
- Gázquez, José J.; Pérez, M. Carmen; Carrión, José J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 16, núm. 1, pp. 39-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517217003.pdf>
- Goleman, Daniel. (1995). *Inteligencia Emocional*. Estados Unidos: Editorial Kairos.
- Linares-Sevilla, V., Salazar - Bahena, L. (2016). Conflictos en los entornos familiar y escolar en el nivel medio superior. *Ra Ximhai*, vol.12, núm 3, pp. 181-194. Universidad Autónoma Indígena de México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811011.pdf>

Luna-Bernal, A. C. A., Mejía-Ceballos, J. C., & Laca-Arocena, F. A. (2017). Conflictos entre pares en el aula y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 17(1), 50-64. DOI: <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v17.n1.17074>

Suárez, O. (2008) La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 4, núm. 1, 2008, pp. 187-199. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v4n1/v4n1a16.pdf>

Vizcarra-Morales, M., Rekalde-Rodríguez, I., Macazaga-López, A. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 10, núm. 21, 2018, pp. 95-108. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pceca>

Michelini, Y., Acuña, I., Godoy, J. (2016) Emociones, toma de decisiones y consumo de alcohol en jóvenes universitarios. *Suma Psicológica*, vol. 23, núm. 1, 2016, pp. 42-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134245262006.pdf>