

**EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA PAZ EN AMBIENTES ESCOLARES: UNA
EXPERIENCIA DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS ACTORES**

GINA PAOLA ALZATE HENAO

MÓNICA MARÍA BEDOYA ROJAS

AURA MARÍA FAJARDO SANDOVAL

ÁNGELA DEL PILAR HOYOS MEJÍA

Asesor:

ESTEBAN OCAMPO FLÓREZ

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

MANIZALES, JULIO 13 de 2019

Resumen

Investigación cualitativa de alcance comprensivo y enfoque inductivo, que, bajo el método de la etnografía cognitiva, se propuso comprender las percepciones de niños, niñas, agentes familiares y docentes, frente a los cambios en los ambientes escolares, en dos instituciones educativas de la ciudad de Manizales. Esto, a partir de la implementación de un Programa de Educación Emocional para la Paz, PEPaz, el cual fue diseñado e implementado por el equipo investigador.

El análisis del discurso, evidenció que los cambios percibidos por agentes familiares y docentes, en niños y niñas, fueron positivos respecto a la manera de relacionarse, particularmente por el aumento de manifestaciones afectivas, el desarrollo de competencias sociales y la disminución de comportamientos agresivos; así como una mayor capacidad para identificar y expresar emociones y conductas asociadas o alejadas de la paz. De igual forma, develaron que el PEPaz es adecuado para los propósitos para los que se diseñó, por la metodología y por la capacidad para desencadenar emociones, especialmente la esperanza.

Se concluye una relación directa entre la paz y las emociones. Los tres actores revelaron que existe un nexo entre la vivencia de emociones positivas y la presencia de comportamientos pacíficos, en particular de acciones prosociales como la ayuda y el cuidado. La cotidianidad, los vínculos afectivos y los procesos de socialización son desencadenantes, no sólo de emociones sino de expresiones y acciones relacionadas con la paz y el conflicto. Sobre la primera, se observa que las emociones de compasión, amor y esperanza, fueron percibidas como la paz en sí misma. Sobre el segundo, el conflicto, se evidenció una comprensión en términos de las relaciones con otros, lo otro y/o con las emociones.

Como recomendación se insiste en la necesidad del trabajo articulado familia-escuela para favorecer el desarrollo integral y la convivencia pacífica.

Palabras Clave:

Educación para la Paz, Ambientes Escolares, Educación Emocional y Emociones para la Paz.

Justificación

Colombia se encuentra en un momento histórico clave; además de la firma del acuerdo, producto del proceso de negociación que buscó dar fin a un conflicto armado de más de medio siglo con las FARC y los altos niveles de violencia, el país presenta una serie de problemas estructurales.

Lo anterior conlleva a la necesidad de construir nuevas relaciones y entornos pacíficos, que permitan la reconciliación y la reconfiguración de escenarios democráticos, los cuales den paso a la transformación de la sociedad. Por lo tanto, es necesario procurar herramientas que permitan a los ciudadanos, especialmente a las nuevas generaciones, apropiarse de nuevos conceptos, entenderse y entender a los demás como seres particulares, diversos, con derechos y deberes, que en conjunto construyan una sociedad en la que primen el bienestar, la equidad y relaciones positivas.

Uno de los elementos que contribuyen a hacer realidad este propósito, es el involucramiento de las condiciones emocionales de las personas, a partir de las cuales se pueden construir relaciones empáticas, altruistas y democráticas; siendo la Educación Emocional una estrategia útil para ello. Como lo plantea el Informe Delors (UNESCO 1996) la Educación Emocional es un componente indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. La Educación Emocional tiene como objetivo ayudar a las personas a descubrir, conocer y regular sus emociones e incorporarlas como componentes esenciales de sus comportamientos.

Por tanto, las instituciones educativas no deberían centrarse únicamente en proporcionar conocimientos teóricos, sino que deberían contemplar la formación integral de la persona, de manera que se fomenten, junto con los conocimientos, habilidades y valores la convivencia en sociedad y el buen desarrollo de la persona. A propósito, el Ministerio de Educación Nacional (2017) menciona que el aporte de la escuela es esencial por “representar una pequeña sociedad que puede ser un ejemplo de territorio de paz y democracia, por su misión de formación integral, y por su lugar privilegiado que permite articulación entre los estudiantes, sus familias y la comunidad.” (p. 11)

Adicionalmente, el Estado Mundial de la Infancia 2016 hace énfasis en la importancia de hacer intervenciones integrales desde la primera infancia, al plantear que una educación equitativa y de calidad repercutirá en ellos positivamente e incidiendo en resultados positivos de aprendizaje y habilidades como la disciplina, el esfuerzo, la atención y la participación.

Para el caso de Colombia, los Lineamientos Curriculares para Preescolar del Ministerio de Educación Nacional (2014), se contemplan diferentes dimensiones para aproximarse a los niños y niñas: socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual. (p.17) El funcionamiento particular de cada dimensión, determina el desarrollo y actividad posible del niño y niña en sus distintas etapas.

Según los lineamientos, el desarrollo socio-afectivo en el niño y la niña juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, pares y adultos cercanos a él, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos,

animales y personas del mundo, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones.

Los Lineamientos Curriculares de Preescolar, plantean que procurar un adecuado desarrollo socio - afectivo del niño y la niña, implica facilitar la expresión de sus emociones, tanto de ira, rabia, temor, llanto, como también de bienestar, alegría, gozo, amor, entusiasmo, darle seguridad en sus acciones, facilitar la oportunidad de escoger, decidir y valorar dentro de una relación de respeto mutuo, de aceptación, de cooperación voluntaria, de libertad de expresión, de apreciación de sus propios valores, de solidaridad y participación, por cuanto permite a los niños y niñas ir creando su propio esquema de convicciones morales y de formas de relacionarse con los demás.

No se desconoce en ningún momento la existencia de investigaciones sobre los temas planteados en este estudio; éstas realizan su abordaje desde la educación, la educación emocional, el manejo de emociones, entre otras, pero no desde el énfasis que corresponde a esta investigación: Educación Emocional para la Paz.

Su relevancia consiste, en la implementación de un programa en instituciones educativas que aborden a la primera infancia para formarla y fortalecerla no solo en educación emocional sino también en el tema de la paz, bajo el supuesto que una adecuada Educación Emocional, previene las formas violentas de solucionar los conflictos y ofrece estrategias de actuación personal y colectiva para construir ambientes pacíficos.

La investigación cobra realmente importancia cuando se convierte en un elemento fundamental de consulta para intervenir a los niños y niñas y adquirir herramientas para realizar una verdadera Educación Emocional que permita tener ambientes pacíficos y continuar hablando de la paz no desde el discurso sino desde la acción, acciones que empiezan en lo individual, hacia

lo colectivo. De igual forma, el estudio es novedoso en la medida en que permite entender y comprender el concepto de Educación Emocional para la Paz, desde la implementación de un programa para que tanto agentes familiares, como docentes y estudiantes puedan mejorar sus relaciones e interacciones y desenvolverse en ambientes tranquilos y acordes a las necesidades.

Este estudio, será útil al suministrar y aportar a las familias, docentes e instituciones y demás interesados, información relevante acerca de la Educación Emocional para la Paz y cómo influye para crear ambientes pacíficos y armónicos. La evidencia demuestra los beneficios (personales y sociales) de la inteligencia emocional; hasta el punto, que se ha llegado al convencimiento de que ésta constituye un importante predictor del éxito en la vida (Goleman, 2017, p. 54) y del bienestar psicológico general.

Antecedentes

Las categorías conceptuales iniciales que orientaron la exploración del estado de la cuestión, fueron: educación emocional, educación para la paz, ambientes escolares y emociones para la paz. La consulta de las bases de datos: Google Académico, Dialnet, Elsevier, Research Gate y Scopus, reveló más de 130 artículos científicos que ampliaron la comprensión y aportaron pistas para establecer relaciones entre las emociones y la educación emocional, con la convivencia, el conflicto, la paz y la educación para la paz.

Un primer aspecto común en la bibliografía consultada es el cambio de paradigma frente a las expectativas, esfuerzos y metas que las sociedades occidentales contemporáneas se plantean frente a la educación integral y el desarrollo humano. Investigaciones rastreadas desde principios del presente siglo se han enfocado en estudiar la implicación de la dimensión afectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y han encontrado que los sistemas educativos no están respondiendo adecuadamente a las demandas de las sociedades contemporáneas (Cfr. Darder y Bach, 2006; Alonso, 2011; García y Kreisler, 2014), en parte porque, pese a las evidencias neurobiológicas de la naturaleza cognitivo-emotiva inherente a la psiquis humana (Damasio, 2001 y 2005, citado en Teruel, 2014), se ha priorizado la dimensión cognitiva por encima de las demás (Cfr. Vásquez-Alonso y Manassero, 2007).

El segundo aspecto común a considerar es el lugar que se le asigna a la familia y a la escuela como espacios de socialización trascendentales. Al ser los principales escenarios de la

cotidianidad de niños, niñas y jóvenes, constituyen espacios de formación (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017, p. 226) y de transmisión de la cultura, la ideología, la ciencia y los saberes, los valores, entre otros (Cfr. Canchala, Rosales y Vargas, 2016; Rodríguez, López y Echeverri, 2017; Martín y Ramos, 2015). La escuela, además, constituye un espacio de transformación de la realidad (Rodríguez, 2016).

Tan determinantes son estos dos escenarios, que diferentes estudios confirman los efectos positivos del trabajo cooperativo entre la escuela y la familia, en ámbitos como la personalidad (Perea, 2002, citado en Dueñas, 2002, p. 93); el rendimiento académico, la autoestima, la relación padres-hijos y familia-escuela (Cabrera, 2009, citado en Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017, p. 231); incluso frente a la reducción de la violencia y los comportamientos agresivos (Chandy, 2007, citado en Garaigordobil y Maganto, 2011; Ramos, Nieto y Chaux, 2007, pp. 54-55).

El trabajo cooperativo, de hecho, ha sido referido como característica común en los procesos de formación que promueven la convivencia pacífica (Cfr. Jaqueira, Lavega, Lagadera, Araújo y Rodríguez, 2014; De Vicente-Yagüe y Marco, 2016; Santaella, 2016) y la educación emocional (Cfr. Bisquerra y Pérez, 2012; Modzelewski, 2016). Entre los beneficios de las actividades cooperativas se destacan: la posibilidad que brindan de experimentar emociones positivas intensas (Lagardera y Lavega 2011; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, y March, 2011, como se citó en Jaqueira *et al*, 2014) y de ejercitar la capacidad de expresarlas (Bisquerra, 2000, como se citó en Jaqueira *et al*, 2014). Además, favorecen la presencia de actitudes empáticas, solidarias y de respeto a los demás (Lagardera y Lavega, 2003, como se citó en Jaqueira *et al*, 2014), la mejora del autoconcepto e incluso el incremento de cogniciones positivas sobre los inmigrantes (Garaigordobil y Maganto, 2011, p.109).

Por otro lado, la exploración de la literatura referida específicamente a las emociones, la inteligencia emocional y la educación emocional, en relación con el objetivo de la investigación, revela que en los últimos treinta años se asiste a una revolución en el estudio de las emociones. Hoy se tiene certeza que la falta de atención sobre éstas tiene relación directa con fenómenos como el estrés, la depresión y la agresividad, entre otros (Darder y Bach, 2006, p. 65; Perea, 2002, citado en Dueñas, 2002; p. 86). A pesar de ello, hay una ausencia de consenso frente a la definición y clasificación de las emociones (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004, citado en Gómez, Romera y Ortega, 2017, p. 31; Bisquerra, 2000 y Lazarus, 2000, como se citó en Jaqueira *et al*, 2014, p. 21; Damasio, 1996, citado por Darder y Bach, 2006, p. 66). No obstante, existen diferentes enfoques desde los cuales comprenderlas: el filosófico, el fisiológico y el cognitivo, entre otros (Cfr. Martínez y Quintero-Mejía, 2016, p. 304-305; Suárez, 2004).

De manera similar, el constructo de Inteligencia Emocional (IE) presenta disparidades conceptuales y metodológicas (Cfr. Dueñas, 2002, pp. 83-84; Bisquerra, 2003, pp. 19-20; Antonio-Agirre, Esnaola y Rodríguez-Fernández, 2017, pp. 54-58), lo que ha dificultado la delimitación de las Competencias Emocionales (Escoda, 2016, como se citó en Antonio-Agirre *et al*, 2017, p. 59). Pese a esto, la IE es considerada el hito que estableció la discusión e investigación sobre las emociones en el ámbito científico, y no se cuestiona la necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, 2000; Cohen, 1999; Elias, Tobias y Friedlander, 1999, 2000; Goleman, 1995, 1999, Saarni, 2000, Salovey y Sluyter, 1997, entre otros, como se citó en Bisquerra y Pérez, 2007, p.74). A propósito, Bisquerra (2003) menciona que éstas se derivan de la IE, pueden ser desarrolladas a partir de la educación emocional y, junto con Pérez (2007) en el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona, presentan un modelo que agrupa tales competencias en cinco bloques:

“conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades para la vida y el bienestar” (p. 70), cada uno de los cuales implica, a su vez, una serie de sub-competencias (Cfr. Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra y Pérez, 2012).

Las investigaciones que han trabajado la IE, por un lado, y las competencias emocionales, por otro, evidencian beneficios en común de la presencia de altos niveles de una y otras, como el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias y la mejora de la salud física y mental (Cfr. Garaigordobil y Maganto, 2011; Gutiérrez-Cobo *et al*, 2017; Bisquerra y Pérez, 2007, p. 77; Vásquez de la Hoz, 2009; Fernández-Berrocal y Extremera, 2016, y Martin, Ramalho y Morín, 2010, citados en Fernández-Berrocal *et al*, 2017, p. 17). La presencia de altos niveles de IE, además, se relaciona con un mejor rendimiento académico (Costa y Faria, 2015; Lanciano y Curci, 2014, como se citó en Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2017, p. 17), e incluso con estilos parentales más democráticos, lo que incide positivamente en el desarrollo de IE de sus hijos/as (Cfr. Ramírez-Lucas, Ferrando, Sáinz, 2015).

Respecto de la educación emocional, diferentes iniciativas han mostrado su efectividad para aumentar las competencias emocionales en niños y niñas de diferentes edades y condiciones (Cfr. Filella-Guiu, Agulló Morera, Pérez-Escoda y Oriol Granado, 2014; Programa EMO-ACCIÓN, Cfr. Cepa, Heras, Fernández-Hawrylak, 2017; Cfr. Fernández-Angulo, Quintanilla y Gimenez-Dasi, 2016). Asimismo, se ha demostrado la incidencia de este tipo de programas en la mejora de las relaciones interpersonales entre pares, en la regulación de la ira y la frustración, en una mayor capacidad para identificar y expresar sentimientos, así como en la toma de conciencia de distintas posibilidades de acción ante una misma situación (PECERA, Cfr. Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006). De esta manera, un número significativo de investigaciones están aportando a la consolidación de la educación emocional como una tendencia educativa en creciente auge.

La literatura consultada permitió establecer varios puntos comunes entre la educación emocional y la educación para la paz, a saber, el componente axiológico, sobretudo por la necesidad de promover aquellos valores propicios para la eliminación de la violencia (Martínez, 2016, p. 85) y para evitar usos deshonestos de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2012); la educación para la ciudadanía (Bisquerra y Pérez, 2012); y la apuesta que una y otra hacen a la convivencia en armonía y a la regulación de conflictos por vía pacífica, recurriendo a las competencias emocionales (Cfr. Caballero, 2010; Cortés, Torres, López y Pérez, 2015, p. 20; Patiño, Peña, López y Gómez, 2015, pp. 270, 274), para controlar las respuestas impulsivas y así evitar la agresividad y, en general, la violencia (Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017, p. 42, 43-44; Patiño, Peña, López y Gómez, 2015, pp. 270, 274). Sobre la agresión, los autores refieren diferentes formas de expresión, pasando por agresión verbal y física, hasta la agresión indirecta, caso del cyberbullying (Cfr. Ortega, Elipe, y Calmaestra, 2009).

Elementos adicionales que la literatura sobre educación para la paz permitió establecer son: primero, la necesidad de replantear el concepto de paz que maneja occidente - la paz como ausencia de guerra- a uno más dinámico que incluya “armonía, justicia social, bienestar, relaciones justas, tranquilidad interior, estado de la mente bien ordenado” (Lederach, 2000, p. 30, citado en Pasillas, 2002, p. 5-6). Segundo, que conflicto no es lo mismo que guerra o violencia; al contrario, “[el conflicto] es una dinámica interpersonal o intergrupala que refleja contradicciones y controversias que, bien manejadas, generan procesos constructivos basados en la buena comunicación” (Girard y Koch, 1997, citados en Quiñonez y Mendieta, 2017, p. 319). Tercero, los conflictos pueden constituir herramientas que generan confrontaciones constructivas, propiciando el establecimiento de acuerdos y propuestas colectivas que privilegien las relaciones humanas desde la diversidad (Cfr. Fisas, 2011). Cuarto, debe educarse desde el

conflicto en vez de evitarlo (Cfr. Caballero, 2010; Fisas, 2011); se debe educar para la “paz conflictual” (Pascual Morán, citada en Canchala *et al*, 2016, p. 58).

Finalmente, hay que tener presente la acotación realizada por Kessler y Fink (2008), quienes advierten que la resolución de los problemas de violencia no depende sólo de “informar a la mente”, debe en cambio incidir en aquellos espacios ubicados más allá de la razón, localizados en el corazón y el espíritu de los individuos (citado en García y Kreisler, 2014, p. 6). Esto ratifica que la educación emocional y la educación para la paz tienen más en común de lo que se cree, razón por la cual vale la pena insistir en la consolidación de una educación emocional para la paz.

Problema de Investigación

Planteamiento del problema

Partiendo de la educación como el pilar fundamental en la personalidad de los estudiantes y la encargada de potenciar las habilidades que les permite desempeñarse exitosamente en sus vidas; se destacan dos aspectos importantes que según Bisquerra (2016) permiten aportar al fin de la educación: El desarrollo cognitivo y el desarrollo personal, dentro de este último se incluyen el desarrollo emocional, social y moral (p. 20). Sin embargo, la educación tradicional se ha centrado en el desarrollo cognitivo, privilegiando el conocimiento disciplinar y académico, invisibilizando en muchos de los currículos de las instituciones educativas el desarrollo emocional.

Solo hasta los años noventa el concepto de Educación Emocional toma fuerza, proponiendo con esto, otorgarle mayor énfasis al desarrollo personal, a partir de la consideración que la dimensión emocional tiene influencia en los procesos de aprendizaje y por tanto incide positivamente en el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes.

Lo anterior abre paso a la pertinencia de profundizar en la teoría de las emociones, para responder a los cuestionamientos del contexto inmediato, involucrar a todos los actores educativos e identificar cuáles son sus percepciones frente a la manera como se consolidan relaciones positivas, cómo se manifiestan en los individuos las emociones para la paz, como se minimiza el conflicto y cómo influye en ambientes pacíficos al interior de las aulas de clase, de manera que sean educables y transferibles a los demás contextos sociales.

Por tanto, la apuesta investigativa de este trabajo será identificar a partir de una propuesta metodológica de educación emocional para primera infancia, su incidencia en la construcción de ambientes pacíficos, según la percepción de docentes, agentes familiares y estudiantes.

Como sustento teórico, la propuesta parte de la búsqueda de bases epistemológicas que develen cuáles son los procesos formativos que pueden incidir en el desarrollo afectivo y en las respuestas violentas o no violentas de los individuos. Como primera área de estudio, el escenario de las emociones relaciona La Psicología como disciplina que permite pensar en la relación percepción - emoción - paz.

Esto hace que, desde la psicología, se dirija la atención en acciones que buscan, mediante el análisis y exploraciones sobre el tema, comprender cómo son activados y regulados los estados emocionales, cómo impacta el medio, como media la construcción y emisión de juicios frente a cada situación vivida y cómo la carga emocional influye en las relaciones y vínculos que se establece. Esto motiva la enunciación de acciones que promuevan el desarrollo de las competencias emocionales desde temprana edad, con el fin de estimular habilidades afines a la comprensión y gestión de sus propias emociones, tema de gran interés en la construcción de ambientes pacíficos y escenarios que fomenten el diálogo, el reconocimiento de sí mismo y del otro para superar conflictos. Es encontrar la relación entre regular y administrar adecuadamente sus propias emociones como generadoras de prácticas pacíficas que promueven el bienestar personal y social.

Desde el modelo de Salovey y Mayer (1997), son cuatro habilidades básicas para desarrollarlas en un programa de intervención: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la

habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (citado por Fernández & Extremera, 2005, p. 67-68). Es decir, pensar en una formación que logre que los estudiantes reconozcan las emociones, las regulen, tengan la capacidad de motivarse a sí mismos, reconozcan las emociones de los demás y establezcan relaciones adecuadas.

Por lo tanto, se puede pensar en la necesidad de profundizar desde la psicología la manera como la educación emocional tiene una incidencia importante en el desarrollo de niños y niñas en etapas iniciales de formación, enfocando los esfuerzos en el manejo de las emociones utilizadas en situaciones de conflicto para responder de manera pacífica en los escenarios escolares.

La segunda base epistemológica abordada es La Filosofía Política. Esta investigación retoma la propuesta de Martha Nussbaum (1993, p.303), de cultivar emociones apropiadas y desalentar las inapropiadas para generar escenarios de justicia y democracia.

Desde la perspectiva de los filósofos las emociones son abordadas en el componente cognitivo y social. El componente cognitivo hace referencia a la capacidad que tienen los procesos mentales para desencadenar pensamientos que generan diversas emociones, dependiendo de la situación o evento en el que el ser humano este inmerso, éste se basa en creencias, opiniones compartidas y aceptadas en un contexto cultural. Aristóteles establece la creencia como causa eficiente de la emoción, que la respuesta emocional es una conducta inteligente abierta a la persuasión razonada (Fortenbaugh, 2002, citado por Paglialunga, 2016, p.137).

El componente social hace referencia a la interacción y las relaciones personales que se generan en el entorno y cómo esta participación permite desarrollar diversas características de las emociones. Por lo tanto, se hace necesario que a los seres humanos se les eduque en emociones

para la construcción de entornos pacíficos a través de las experiencias de vida y la resignificación del concepto de paz. Es así, como la propuesta de investigación buscará el contexto escolar para realizar su apuesta, puesto que se pueden observar de manera detallada la relación de lo cognitivo con lo social y por tanto discernir cuales son los factores que generan relaciones pacíficas y en consecuencia ambientes de aula en paz.

Es allí donde se instala la tercera base epistemológica: La Educación como un área relevante del saber, que ayudará a develar cuales son las impresiones conscientes de los sujetos, frente a la manera como se construyen ambientes pacíficos y cómo las emociones influyen en estos comportamientos, generando o impidiendo al individuo sentir su entorno como territorio de paz.

El aula, vista desde los postulados de Jhon Dewey (1998), conlleva a pensar en el individuo como ser político y en el papel de los procesos educativos frente a la organización de los ambientes que influyen en sus conductas, y por lo tanto en lo que piensan y sienten. El pedagogo concebía la escuela como un espacio para la producción y la reflexión de las experiencias relevantes de vida social. Era esto, según él, lo que permitía el desarrollo de una ciudadanía plena. (p. 36)

Para la educación, pensar en ambientes escolares pacíficos y de emociones conlleva a la necesidad de reconocer cuáles son las percepciones de los actores frente a la manera como se construye la paz y como se pueden consolidar estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyan con este propósito.

En conclusión, se busca con estas tres bases teóricas y epistemológicas tener una mirada integradora y reflexionar frente a la pregunta investigativa; comprendiendo la percepción que tienen los agentes de la investigación sobre los ambientes pacíficos y no pacíficos, como suscitan

las formas de interacción en el aula y fuera de ella y cómo es posible por medio de procesos formativos generar cambios en los contextos y realidades sociales.

Pregunta de investigación

¿Cómo perciben los profesores, los agentes familiares y los niños, los cambios en la construcción de ambientes escolares, mediante la implementación del programa de educación emocional para la paz (PEPaz)?

Objetivos

Objetivo general

Comprender las percepciones de profesores, agentes familiares, niñas y niños, sobre los cambios en ambientes escolares, durante la implementación de un Programa de Educación Emocional para la Paz (PEPaz) en dos Instituciones Educativas Públicas de la ciudad de Manizales.

Objetivos específicos

1. Caracterizar los comportamientos pacíficos y no pacíficos, reconocidos como tales por la comunidad educativa.
2. Describir las estrategias formativas que son reconocidas por la comunidad educativa como generadoras de ambientes pacíficos en la institución.
3. Especificar los aspectos generadores de comportamientos pacíficos y no pacíficos, tal como son definidos por los miembros de la comunidad educativa.
4. Reconocer los elementos del programa de Educación Emocional para la Paz (PEPaz), que tienen mayor incidencia en la construcción de ambientes pacíficos, según la percepción de profesores, padres de familia y estudiantes.

Marco teórico

El ejercicio investigativo inicia con un análisis teórico, que permite reconocer las posturas, enfoques y perspectivas de los autores frente al tema, en este capítulo se pretende rastrear las bases conceptuales que sustentan las categorías definidas, las cuales corresponde a cuatro grandes grupos que son: Educación para la paz, Ambiente Escolares, Educación Emocional y Emociones para la paz. En este escrito se recogen las ideas claves de los autores, que dan marco teórico a la investigación.

Educación para la paz

Para comenzar, se aborda la idea planteada por Galtung, de asumir la paz, no como un escenario de ausencia de guerra o fin del conflicto, sino la paz en términos de las relaciones con otros; “los aspectos positivos de la paz nos conducirán a considerar no solo la ausencia de violencia directa o estructural sino la presencia de un tipo de cooperación no violenta, igualitaria, no explotadora, no represiva entre unidades, naciones o personas, que no tiene que ser necesariamente similares” (citado por Lederach, 2000, p. 32). Es decir, una paz más cercana a las personas, donde se asuma la diversidad, se generen relaciones armónicas y se comprenda la implicación de la vida individual con la vida en sociedad.

Lederach (2000) define la paz como “un estado de relaciones humanas con una dinámica que permita una elevada justicia social y una reducida violencia entre las sociedades y dentro de ellas” (p. 7). Consideración que se suma a las características entregadas por Galtung (2014): la paz se basa en relaciones de equidad, relativamente horizontales, se basa en la empatía, la comprensión profunda de todas las partes, en la identificación del conflicto subyacente, en la búsqueda de soluciones como estrategia opuesta a la de participar teniendo en el otro lado, una búsqueda violenta por la victoria. (p. 16)

Definición que no gira en el entorno nacional actual, los acuerdos de paz para la terminación del conflicto y la idea de posconflicto, son algunos de los escenarios que se visualizan en el panorama político, por tanto, las percepciones sobre la paz, en muchos casos, responde al concepto negativo, como necesidad de liberarse de algo, es decir comprendiéndola como un estado, un tiempo, algo fijo y estático, ajeno al total de los sujetos.

Esta situación da cuenta de la influencia que ejerce el contexto, la cultura y la política dominante en la interpretación que los ciudadanos hacen de la paz y la manera como se asume la responsabilidad en su construcción, el concepto, por tanto, como lo plantea Adam Curle (citado por Lederach, 2000), se vuelve demasiado vago, emotivo y manipulable. (p. 33).

El conflicto, por su parte, es una dinámica interpersonal o intergrupala que refleja contradicciones y controversias que, bien manejadas, generan procesos constructivos basados en la buena comunicación” (Girard y Koch, 1997, citado por Quiñones & Mendieta, 2017, p. 319), por tanto, la manera de enfrentarlos va a determinar su transformación, convirtiéndose en una ocasión de aprendizaje, donde el diálogo debe ser permanente en la relación con el otro

La paz, entonces, no implica solamente la ausencia de conflicto sino la capacidad de manejar dicho conflicto y superarlo a través del diálogo, la cooperación o cualquier otro método no violento. (Fernández, 2006, p. 254). Es decir, no es una situación que deba ser eliminada, “sino una fuerza motivadora de cambio personal y social”. (Galtung, 2003, citado por López & Guaimaro, 2013, p. 62). Afrontarlo [conflicto] de una manera eficaz, implica que cada ciudadano asuma una posición dialógica y mediadora.

La paz en el ámbito educativo es un camino en construcción, desarrollar una cultura de paz con un sentido de realidad adecuado a la región del mundo en que habitamos, una educación

funcional donde se pueda construir una paz social con equidad, justicia y verdad (Cabezudo 2012, p.145), es el reto de la escuela, y para esto, es necesario generar experiencias de aprendizajes que deconstruyan prácticas sociales y culturales basadas en la violencia y que permitan que el sujeto reconozca el conflicto como inherente a la convivencia humana, pero que lo valore como un escenario para el desarrollo de potencialidades para la ciudadanía y la acción como sujeto político.

De esta manera, la educación para la paz en la escuela, responde a la invitación de Freire, de plantearla como búsqueda de la esperanza, como una manera de aportar a la transformación, mediante métodos no violentos, con un enfoque socio-afectivo que se base en la acción y a partir de un proceso de sentir-pensar-actuar. (Jares, 1999 citado por Catzoli-Roble, 2016, p. 436)

Gómez-Arévalo (2014) plantea la educación para la paz como un modelo de organización y gestión pedagógica que no sólo se reduzca a la práctica educativa escolarizada, sino pensada como sistema educativo para la paz. (p. 268). Esta afirmación da argumento para pensar en un modelo de “Educación Emocional para la Paz”, propuesta planteada en esta investigación y que pretende, indagar con los actores, cuáles son sus percepciones frente a la implementación de estas iniciativas, como aporte a la construcción de ambientes escolares pacíficos.

En Colombia, el enfoque de competencias ciudadanas liderado por el Ministerio de Educación Nacional, ha venido proponiendo una formación, que permita la acción ciudadana ejercida de manera autónoma, sin imposición por parte de otros y enfocada a una convivencia pacífica. Estas se definen como los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Los diferentes grupos que la componen, además de incluir los conocimientos, las competencias básicas cognitivas, las

comunicativas, y las integradoras, incluye las competencias emocionales, claves en el reconocimiento y manejo de las mismas

Según estudios del MEN, las estrategias pedagógicas claves para alcanzar el propósito de educar en estos ámbitos corresponden a: Estrategias que privilegian el uso del lenguaje como son: la lectura de cuentos, imágenes Gestalt, las situaciones gráficas, las situaciones misteriosas, debates, entrevistas, juego de roles, tormenta de ideas, títeres. Estrategias que privilegian las experiencias vitales: a) relatar situaciones recientes, aprovechar las oportunidades que surjan espontáneamente en situaciones cotidianas. (Chaux, Bustamante, Castellanos, Jiménez, Nieto, Rodríguez, Blair, Molano, Ramos & Velázquez, 2008).

Estas estrategias coinciden con la propuesta de Modzelewski (2017), quien plantea tres estrategias pedagógicas claves para hablar de paz. a) Involucrar la literatura. b) Realizar actividades que potencien el lenguaje. c) Generar escenarios en el aula que propendan por la autorreflexión.

De igual manera, Bisquerra (2016b), plantea el uso de la música como estrategia pedagógica para la paz, “la música es un área que permite, de forma especial, el trabajo de las emociones” (p. 188). Para finalizar, otra estrategia pedagógica clave, según Bisquerra (2016b) es la educación de las competencias emocionales en la familia, cuyo objetivo será conseguir un hogar caracterizado por la paz, la armonía y la felicidad.

Ambientes escolares

Para Curle, citado por Lederach (2000), la paz en términos de condiciones y relaciones, permite estudiar más objetivamente una serie de interacciones dentro de un contexto concreto (p.

33), para este interés investigativo, la escuela como espacio de socialización, de interacción entre sus miembros, de educación emocional y por tanto escenario fundamental para el desarrollo ético y moral, es decir, la escuela como el contexto ideal para fomentar una cultura de paz, una educación para la paz o como algunos autores han llamado una pedagogía de paz.

Franz Hamburger (1992, citado por Górniz-Arévalo, 2014) por ejemplo presenta tres modelos básicos de pedagogía para la paz. Cada modelo pone énfasis en un área específica, pero su conjunto contribuye a la construcción de la paz: 1) análisis de la educación del comportamiento pacífico (tipo idealista), 2) estudio de las causas que provocan las hostilidades entre los seres humanos (tipo individualista) y 3) Manejo de las agresiones (tipo social) (p. 261)

Estos tres modelos, se ponen de cara a la segunda categoría conceptual propuesta en esta investigación, el ambiente escolar que confluye en los comportamientos pacíficos, no pacíficos y la convivencia. Para comenzar, es importante plantear la definición de ambiente escolar: Según el Ministerio de Educación Nacional (2015): “el ambiente escolar es el conjunto de relaciones entre los miembros de una comunidad educativa que se encuentra determinado por factores estructurales, personales y funcionales, confiriendo a la institución educativa un modo de vivir y establecer relaciones entre todos los actores que convive en ella”. (p. 9).

Por tanto, cabe destacar la manera como se definen los ambientes escolares positivos, “aquellos en los que las dinámicas de las relaciones entre los diversos actores propician la comunicación y el trabajo colaborativo, los conflictos se resuelven de manera pacífica; existen canales de comunicación; y, el nivel de motivación y compromiso de todos los actores de la institución educativa, para el trabajo escolar es alto. Toda escuela tiene un ambiente escolar, pero no siempre uno positivo”. (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 9) Su importancia radica,

entonces, en el impacto que ejerce el ambiente escolar en el desarrollo de los aprendizajes, en la construcción armónica de las relaciones y en la formación ciudadana.

Según la UNESCO (2013), un ambiente escolar acogedor, respetuoso y positivo, es una de las claves para promover el aprendizaje de los estudiantes y la obtención de altos logros en las pruebas externas. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo en América Latina y el Caribe (SERCE 2006), afirma que las condiciones al interior de la escuela influyen en el desempeño de los estudiantes, al favorecer significativamente la disminución de las desigualdades de aprendizaje asociadas a las disparidades económicas y sociales de ellos. Por su parte, el mismo estudio concluye que la calidad del clima escolar explica entre un 40 y 49% los logros cognitivos de los estudiantes. (citado por Ministerio de Educación Nacional, 2015. p. 5)

Esto pone de manifiesto, que, si bien la infraestructura y la dotación contribuyen a la construcción del ambiente escolar, el papel del docente es privilegiado en la optimización de acciones en el aula que aporten a la convivencia escolar, las relaciones que establece con sus alumnos y la manera cómo gestionan los conflictos aporta a la consolidación de un ambiente escolar positivo. Condición que ratifica Zabaleta, (1986), cuando afirma que un punto de vital interés para la pedagogía para la paz es la formación de un/a educador/a para la paz. “La llave que abre las puertas es indudablemente el educador/a: de su habilidad, idoneidad, interés y actitud depende el éxito de la labor” (p. 129, citado por Górniz Arévalo, 2014. pg. 282)

En línea con los ambientes escolares positivos, es importante conceptualizar la subcategoría --comportamiento pacíficos o no pacíficos- para esto se retoma la propuesta de Curle (citado por Lederach, 2000), quien plantea comprender la paz en términos de las relaciones “pacíficas” y “no pacíficas”, argumento que guarda relación con la propuesta de paz negativa y

positiva, planteada por Galtung. Según su definición “una relación no pacífica es aquella en la cual la violencia afecta a una parte u otra en un conflicto. En cambio, una relación pacífica es un desarrollo positivo de cooperación entre las partes (individuales e internacionales)”, (p. 33)

Siguiendo con Curle, “en contraste con la ausencia de lucha declarada, una relación pacífica debería significar –a escala individual- una amistad y comprensión lo bastante amplias como para salvar cualquier diferencia que puede surgir a escala mayor, las relaciones pacíficas deberían implicar una asociación activa, una cooperación planificada, un esfuerzo inteligente para prever o resolver conflictos en potencia. (...) La mutua equiparación en unas relaciones pacíficas es lo que las diferencia de las no-pacíficas; mutualidad en la que una de las partes ayuda a la otra alcanzar sus fines, al propio tiempo que favorece los suyos propios. En las relaciones pacíficas no hay dominio, ni imposición. Por el contrario, florece la asistencia mutua, el mutuo entendimiento, la preocupación, el interés solidario y la colaboración nacida de dicho apoyo mutuo. (p. 34)

En síntesis, puede decirse que los ambientes escolares positivos, pueden construirse a la luz de una educación para la paz, basada en la comprensión de comportamientos pacíficos y no pacíficos, una educación que enseña para el entendimiento de sí mismo, de los otros y lo otro. Reconocer los comportamientos pacíficos y no pacíficos, abre la puerta a comprender cuales son los elementos generadores de estos en las relaciones escolares, identificar las percepciones de sus actores y contribuir con experiencias emocionales intensas en la consolidación de otras maneras de entenderlos, hacerlos conscientes y, por tanto, manejarlos para lograr una adecuada gestión del conflicto.

Situación que deja ver la tercera subcategoría de este apartado- la convivencia- y que responde al llamado que hace Jacques Delors (1996), cuando plantea que, además de aprender a conocer, aprender a ser y aprender a hacer, la escuela debe enseñar a los niños y las niñas a aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás (p. 103) y para esto, lo plantea el informe (...) la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. (p. 104).

Misión que será más efectiva, tanto más rápido se inicie, es decir hacer a los sujetos conscientes desde edades tempranas. Varios autores coinciden (Delors, 1996; Catzoli, 2016; Chaux, 2011, p. 83), que estos aprendizajes deben empezarse en la etapa inicial, cuanto antes se reciba esta educación, más significativo será el impacto en el desarrollo social y emocional del niño o niña, por tanto, más significativa será su comprensión frente a la manera como contribuye activamente en la creación de ambientes de convivencia sanos y seguros.

Estas afirmaciones sustentan la pertinencia de incluir procesos de educación emocional en las etapas escolares iniciales, brindar a los niños y niñas experiencias emocionales intensas a través de las cuales comprendan el comportamiento moral y la manera de resolver el conflicto. Siendo la escuela el espacio de educación emocional fundamental para su desarrollo ético-moral.

Si entendemos que la paz en el ámbito educativo es un camino en construcción, ejercerla por medio de la convivencia es la alternativa para incidir en las prácticas didácticas que se abordan en el aula, aunando los esfuerzos para fortalecer las relaciones interpersonales, a partir del fortalecimiento de competencias tales como: aceptar a sus compañeros y compañeras

como son, comprender que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos y establecer relaciones positivas con otros basados en el entendimiento, la aceptación y empatía (Programa de Educación Preescolar, 2011, citado por Catzoli, 2016. p. 441)

Esta afirmación, permite comprender la convivencia en dos niveles que resultan ser complementarios: el primero, el descubrimiento gradual del otro, posibilitar que como individuos se vean, se acepten y se valoren en las diferencias y el segundo, la participación en proyectos comunes, como método eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes. (García & Klein, 2014. p. 5). De esta manera, se considera la educación formal un escenario vital para avanzar en estos niveles, al hacer uso de estrategias intencionadas que potencien las capacidades, desarrollen las habilidades y construya espacios para alcanzar las destrezas necesarias para transformar o consolidar un ambiente escolar positivo, la escuela como pilar básico [de la mano de la familia] para aprender a convivir.

Convivencia social, que se ve influenciada por las emociones, como lo plantea Pearce y Littejohn, (1997), las emociones son factores esenciales, que en ocasiones son la base original de las situaciones conflictivas (citado por Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu & Rovira, 2014. p. 310), argumento que le da sentido, a la pregunta de esta investigación, cómo la educación emocional puede incidir en la construcción de los ambientes escolares, además alimenta, la propuesta de Chaux, et al., (2008) de generar convivencia pacífica a través del desarrollo de competencias emocionales.

Como conclusión general se piensa en uno de los escenarios ideales para potenciar estos propósitos: la escuela [sin olvidar que la familia es clave], donde desde etapas iniciales se pueden

construir espacios de paz, a partir de la educación emocional y la práctica de valores que logren cambios de actitud en los sujetos.

Educación emocional

A la base de esta investigación, está el mundo de las emociones, la comprensión de los sujetos frente a estos conceptos y la manera de ponerlos en juego en su vida diaria, cumplen un papel fundamental en la manera cómo actúan frente al conflicto. Por tanto, se considera de relevancia profundizar, sobre algunas de las miradas que han tenido las investigaciones en este tema y los distintos enfoques para abordarlo. En este apartado confluyen tres subcategorías: inteligencia emocional, competencias emocionales y la escuela como escenario emocional. A continuación, se describen los sustentos teóricos recopilados para su análisis conceptual.

Para hablar en primera instancia de Inteligencia Emocional, es necesario conceptualizar el término de emoción. Las emociones han sido definidas y explicadas de diversas formas y han sido incluso confrontadas por distintos estudiosos del tema. Se han considerado como mecanismos básicamente fisiológicos e instintivos como en las teorías clásicas (la teoría Cartesiana con Descartes), a otros como procesos primordialmente cognitivos, como las teorías cognitivas, cuyos exponentes afirman que la causa primaria del sentimiento, así como de los aspectos fisiológicos de la emoción, es una creencia (su primer exponente Aristóteles) (Lyons, 1993. p. 48), pasando por las teorías conductistas, que explican la conducta en función de la fisiología y del entorno o estímulo externo. (sus principales exponentes Watson y Skinner) (Lyons, 1993. p. 33). Además, su estudio ha transitado por diversas tradiciones, en primera instancia por las pre-científicas: la filosófica y la literaria y posteriormente en estudios

propriadamente científicos con cuatro grandes corrientes: biológica, conductual, cognitiva y social.
(Bisquerra, 2009, p. 27)

Por tanto, para limitar el marco de estudio de la emoción en esta investigación, se describen algunas de las definiciones encontradas en la literatura consulta, que, a la luz de la pregunta de investigación, darán respuesta a la mirada conceptual que será abordada:

Las emociones no son simples sentimientos subjetivos, conectados a alteraciones fisiológicas, ni conductas irracionales derivadas de mecanismos biológicos que el sujeto “padece”. El núcleo de los fenómenos emocionales es un acto de evaluación consciente e inconsciente, de la realidad vivida, que se expresa en implicaciones subjetivas – sentimientos-y en alteraciones fisiológicas. (Lyons,1993)

“Por emoción entiendo las modificaciones del cuerpo, por las cuales el poder activo de dicho cuerpo es incrementado o disminuido, favorecido o perjudicado, además de las ideas de tales modificaciones” Spinoza. (1883, citado por Lyons 1993. p. 53)

Defiendo una concepción de las emociones según la cual todas implican un pensamiento o una percepción intencionales dirigidos a un objeto, y algún tipo de valoración evaluativa de ese objeto realizada desde el punto de vista personal del propio agente.
(Nussbaum, 2014, p. 481)

“Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” Bisquerra (2000, p. 61)

Los anteriores autores concuerdan en que las emociones son funciones cerebrales complejas con tres componentes más o menos visibles o explícitos: el neuro fisiológico, el cognitivo y el conductual. Este aspecto tiene grandes repercusiones en el ámbito educativo: implica abordar integradamente el trabajo del cuerpo, mente y conducta en la atención a las emociones. Todas estas, por tanto, responden a las teorías cognitivas, que conceden a los pensamientos una importancia de primer orden.

Por otra parte, los distintos teóricos han generado clasificaciones que responden a sus enfoques conceptuales en determinados periodos de tiempo. A continuación, se describen dos de las referenciadas en esta apuesta investigativa:

Para Damasio (2010) por ejemplo, las emociones se clasifican en emociones universales: miedo, enfado, tristeza, felicidad, asco y sorpresa; emociones de fondo: entusiasmo y desaliento y emociones sociales: compasión, vergüenza, lástima, culpa, desdén, celos, envidia, orgullo, admiración. (p. 198)

Bisquerra (2000), por su parte, afirma que muchos analistas de las emociones han distinguido entre emociones básicas (primarias o fundamentales) y emociones complejas (secundarias o derivadas), las emociones básicas se caracterizan por una expresión facial característica y una disposición típica de afrontamiento. Las emociones complejas se derivan de las básicas. (...) No presentan rasgos faciales característicos ni una tendencia particular a la acción. (p. 93).

Sin embargo, Bisquerra (2000), plantea su propia clasificación: Emociones negativas: Ira, Miedo, ansiedad, Tristeza, Vergüenza, aversión, Emociones positivas: Alegría, Humor, Amor, Felicidad, Emociones ambiguas: sorpresa, esperanza, compasión, Emociones estéticas: relacionadas con la sensibilidad con las artes (p. 96)

Una vez abordado el concepto de emoción, se retoma la subcategoría inteligencia emocional, que para este recorrido conceptual se retoma, en los años 90` donde comienza el auge, con la propuesta de Howard Gardner (1983) con su teoría de las inteligencias múltiples, la cual planteó un concepto de inteligencia que “implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural” (citado por Macías, 2002, p. 33). Con esto permitió entender la *inteligencia* no como capacidad unitaria, sino como espectro de inteligencias que se diferencian por el nivel de desarrollo y su configuración particular (dotación biológica + interacción + cultura), en este grupo incluyó las inteligencias *intrapersonales* e *interpersonales*, (conocimiento de los aspectos internos de la persona y habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos, respectivamente).

Posteriormente en el ámbito educativo, Mayer y Salovey (1990), introducen el concepto de *Inteligencia emocional*, al proponer un modelo que se focalizó en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones, para mejorar el procesamiento cognitivo. Por tanto, esta teoría se basó en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo puede solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (citado por Fernández & Extremera, 2005, pp 67-68). Conceptualmente el modelo alude a cuatro habilidades para: a) percibir, valorar y expresar emociones con exactitud. b) acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento. c) comprender emociones y el conocimiento emocional. d) regularlas promoviendo un conocimiento emocional e intelectual.

Daniel Goleman (1995) divulgó años después este concepto, contrastando la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegó a afirmar que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda y que el EQ (*Emotional Quotient*) en el futuro sustituirá al CI -Coeficiente

intelectual- (citado por Bisquerra, 2009, p. 127). Para Goleman la inteligencia emocional, retomando a Mayer y Salovey consiste en: 1) conocer las propias emociones, 2) Manejar las emociones, 3) Motivarse a sí mismo, 4) Reconocer las emociones de los demás, 5) Establecer relaciones. (Goleman, 1996 p. 64)

La inteligencia emocional, por tanto, es una metahabilidad, que determina en qué medida se puede utilizar correctamente otras habilidades que se poseen, incluida la inteligencia, es decir es una de las habilidades de vida, que debería enseñarse en el sistema educativo. (Bisquerra, 2000, p. 144). Además, funciona como catalizador de los buenos tratos en las relaciones humanas o interpersonales, en tanto posibilita, el respeto y los sentimientos de los demás, lo que implica el conocimiento, comprensión y aceptación de las emociones individuales y colectivas. (Vásquez de la Hoz, 2009, p. 428).

Todo esto, conceptualiza lo que muchas investigaciones han evidenciado frente al aprendizaje, al considerar que el alumno aprende mejor si está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc., es decir, si tiene competencias emocionales. Según Goleman, las competencias emocionales se pueden aprender. Todas las personas pueden aprender inteligencia emocional. Por tanto, pueden ser emocionalmente inteligentes. (Bisquerra, 2009, p. 127)

Esta afirmación, permite definir la subcategoría Competencias emocionales, que es descrita por Bisquerra (2016b) como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2000 y 2009; Bisquerra y Pérez, 2007, p. 57). El modelo

pentagonal de competencias emocionales del GROU (Grup de Recerca de orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona corresponde a:

1. Conciencia Emocional: toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, empatía, toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, detectar creencias, atención plena y conciencia ética y moral.
2. Regulación Emocional: expresiones emocionales apropiadas, regulación de emociones y sentimientos, regulación emocional con conciencia ética y moral, remind, regulación de la ira, tolerancia a la frustración, estrategias de afrontamiento, competencias para autogenerar emociones positivas.
3. Autonomía Emocional: la autoestima, la automotivación, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, el pensamiento crítico, asumir valores éticos y morales, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
4. Competencia Social: es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto por los demás, actitudes prosociales, asertividad, dominar la escucha activa, compartir emociones, prevención y solución asertiva de conflictos, etc.
5. Competencias para la vida y el bienestar: dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamientos prosociales y cooperación, trabajo en equipo, asertividad, prevención y gestión

de conflictos, capacidad para gestionar situaciones emocionales, liderazgo emocional, clima emocional.

En conclusión, de estas subcategorías [Inteligencia emocional y competencias emocionales] se reconoce, que el estudio de las emociones tiene tras de sí una gran trayectoria, pero la acogida y resonancia que estas han tenido en la actualidad, es debida principalmente a las necesidades del contexto y los cambios acelerados del milenio. A partir de numerosos estudios se ha reconocido la importancia de las dimensiones emocionales para el equilibrio e integración personal, para la convivencia, la felicidad o bienestar, y, curiosamente, también para el buen funcionamiento de la razón.

Esta idea, permite introducir tercera subcategoría, la escuela como escenario emocional y el papel de la educación emocional en el aula de clase. Si bien, se reconoce el papel de los agentes familiares en este proceso, es necesario centrar el análisis conceptual en el escenario de la escuela, que como lo plantea García & Klein (2014) representa un espacio de educación emocional fundamental para el desarrollo ético-moral de los alumnos, en tanto, que brinda oportunidades para practicar actitudes democráticas, aprender a resolver conflictos de forma no violenta, aprender a regular sentimientos de enojo y frustración (p. 6), Es así como vale la pena profundizar en esta subcategoría y concluir con la comprensión de la categoría Educación Emocional, como el marco general donde confluyen estas apuestas teóricas.

En consecuencia, es fundamental que la escuela sea un entorno propicio para la construcción de una sana vida emocional en la que el estudiantado aprenda a expresar sus emociones, a tomar conciencia de sus sentimientos y asumir actitudes de respeto hacia las emociones de los otros (...) a desarrollar la empatía, o la capacidad de ponerse cognitiva y

sentimentalmente en el lugar del otro y percibir sus sentimientos. (Del Rey y Ortega, 2001 citado por Pacheco, 2016, p. 108)

De ahí que, en concordancia con Bisquerra (2003, p. 8), la Educación Emocional juega un papel clave como una innovación educativa que se justifica en estas necesidades sociales, es, además, un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial de la formación integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad, aumentar el bienestar personal y social”. (Bisquerra, 2006, p. 15). Esta definición invita a involucrar programas de este tipo, de una manera más precisa en los currículos escolares, además de contemplarla en todos los niveles educativos y con la participación de todos los actores de la comunidad educativa.

En consecuencia, sus objetivos según Bisquerra, (2006, p. 18): a) Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, b) Identificar las emociones de los demás, c) Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones. d) Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas. e) Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas. f) Desarrollar una mayor competencia emocional. g) Desarrollar la habilidad de automotivarse. h) Adoptar una actitud positiva ante la vida. i) Aprender a fluir.

Para cumplir con estos objetivos, se hace necesario disponer de diversos recursos y herramientas que permitan su apuesta pedagógica, propiciar espacios para el desarrollo de actividades que potencien en los participantes competencias como apreciar, expresar las emociones propias y las de los demás, desarrollar habilidades sociales, reconocer estrategias para la regulación emocional, es decir, alcanzar las competencias emocionales.

Emociones para la paz

Para iniciar con esta categoría, es importante indicar, el papel que juega el concepto de emociones para la paz, ya que constituye la clave de esta investigación. La pregunta tiene su origen en los resultados del estudio “Emociones para la Paz en niños y niñas de cinco años de tres regiones Colombianas”, el cual reveló cuales son las representaciones que niños y niñas de transición hacen sobre las emociones y las emociones para la paz. Este apartado recoge las conclusiones de este estudio, y las relaciona con otras ideas teóricas encontradas en el rastreo conceptual.

(...) En lo que respecta a la identificación de emociones para la paz, se reconocieron 11, que según el orden en su frecuencia son: “Felicidad”, “Amor”, “Alegría”, “Esperanza”, “Miedo”, “Asombro”, “Sorpresa”, “Furia”, “Tristeza”, “Compasión” y “Humor”, las cuales podrían ser tenidas en cuenta en programas de educación emocional que se orienten a la construcción de paz, (Atehortúa Palacio, Muñoz, Segura Sierra, Tabares López & Tamayo López, 2018, pág. 378)

Esta conclusión de la investigación argumenta la importancia de pensar un programa de educación para la paz enfocado en las emociones, la frecuencia con la que las reconocen como emociones para la paz, dan cuenta de las representaciones que tienen y las maneras de comprenderlas, idea clave para promover la convivencia y la construcción de ambientes pacíficos en el escenario escolar. Al respecto, Chaux, et al, (2008) plantean la necesidad de crear espacios en el currículo para que los estudiantes puedan reconocer sus emociones y las de los demás, además de posibilitar por parte del docente todas las oportunidades que surjan espontáneamente en las relaciones cotidianas de la vida escolar, (p.138).

(...) Emociones de “Felicidad”, “Amor” y “Alegría”, guardan estrecha relación en la medida en que son consideradas como positivas en la construcción de paz, estas emociones hacen referencia a estados como la armonía en todas partes, necesaria para proteger el ambiente, colaborar con las personas que necesitan ayuda, respeto por la vida, vivir en tranquilidad, no matar y estar con la familia. (Atehortúa, et al, 2018, p. 378).

Se ha demostrado que experimentar afectos positivos aumenta la probabilidad de que una persona ayude a otras que lo necesiten. Las emociones positivas favorecen la cooperación con los demás. Las personas con estados de afecto negativo están menos dispuestas a ayudar a los demás. (Bisquerra, 2016a, p. 60), argumento que permite sustentar la construcción de paz en el escenario del mundo de las emociones, hablar de mejores relaciones interpersonales en el marco de lo que se define como paz positiva.

A continuación, se plantean algunas definiciones de autores que hablan de las emociones identificadas como emociones para la paz por parte de los niños:

Damasio, (2010) por ejemplo sugiere que se debe reservar el término “emoción” para un programa razonablemente complejo (un programa que incluya más de una o dos respuestas similares a los reflejos) de acciones desencadenadas por un objeto o suceso identificable, un estímulo emocionalmente competente (p.194) Las llamadas emociones universales donde se encuentra la felicidad cumplen con este criterio, es decir son emociones que se hallan presentes en las diferentes culturas y son fácilmente reconocibles porque una parte de su programa de acción -las expresiones faciales- es bastante característica. Además, Damasio plantea que es posible modular de forma voluntaria la expresión de las emociones, en sus manifestaciones externas (p. 197), por tanto, puede pensarse en el papel de la educación emocional como

potencial para incrementar las vivencias positivas y el bienestar a través de emociones de este tipo.

Bisquerra (2000) por su parte, clasifica la felicidad como una emoción positiva y la considera como la forma de valorar la vida en conjunto. La felicidad es un estado de bienestar, y por tanto deseable y deseado. (pág.107). Se suma el aporte de Martin Seligman y Carol Ryff con dos activos de la felicidad: construir una identidad positiva y construir una vida positiva. La felicidad es más bien la consecuencia de cómo nos construimos como personas (identidad positiva) y de cómo estamos en el mundo (vida positiva) (Bisquerra, 2016b, p.153)

El amor es definido por Bisquerra (2000) como la emoción experimentada por una persona hacia otra. Se manifiesta en desear su compañía, alegrarse con lo que es bueno para ella y sufrir cuando ella sufre. Es el afecto que sentimos por otra persona, animal, cosa o idea. El desencadenante de la emoción de amor suelen ser valoraciones subjetivas. (p. 107)

Nussbaum por su parte afirma “(...) en definitiva para que las personas amen algo, hay que hacer que lo conciban como pertenencia propia”. es decir, se manifiesta como un principio psicológico básico de reciprocidad: “tendemos amar y a preocuparnos por quienes manifiestan que nos aman. Amor familiar que puede extenderse con el tiempo hasta convertirse en un amor asociativo de alcance más amplio, puede hacerse extensivo a los principios políticos que conforman la nación. (citado por Modzelewski, 2017. p.267).

La alegría es la emoción que produce un suceso favorable. Otros conceptos de la misma familia son alborozo, júbilo, regocijo, gozo, placer, hilaridad, exultación, satisfacción, etc. Las principales causas de alegría son: relaciones con los amigos, satisfacciones básicas (comer, beber, sexo) y experiencias exitosas. (Bisquerra, 2000, p. 105).

Según Modzelewski, (2017) La emoción democrática por excelencia es la compasión. Cuando la compasión es adecuada, se convierte en la emoción por excelencia porque cumple con las características de direccionarse hacia un hecho y abrir las fronteras del yo, preocuparse por lo que le sucede al otro. (p. 315). (...) Una sociedad ideal en la que reine la compasión será una sociedad de ciudadanos que admitan que son necesitados y vulnerables, y que descarten las demandas ostentosas de omnipotencia y completitud que han estado en el corazón de tanta miseria humana, tanto pública como privada. (p 321)

Damasio (2010) plantea que la compasión es una emoción social que incorpora una serie de principios morales y que junto a otras (vergüenza, lástima, culpa, desdén, celos, envidia, orgullo, admiración) forma la base natural para los sistemas éticos. (p. 198)

Para Bisquerra (2000) clasifica como emociones ambiguas la compasión y la esperanza: la primera definida como la preocupación altruista por el sufrimiento de otros con el deseo de ayudarles y aliviarles. La segunda consiste en temer lo peor, pero ansiar mejorar. Pero hay una incertidumbre objetiva en las posibilidades de mejorar. (p. 109)

El humor por su parte, es considerada por el autor como una emoción positiva, es la buena disposición en que uno se encuentra para hacer alguna cosa. (...) Los desencadenantes del humor pueden ser una gran variedad de estímulos, que en general se consideran divertidos o graciosos y que pueden provocar respuestas abiertas como la sonrisa, risa o carcajada. (Bisquerra, 2000, p. 106)

En general para los niños y niñas, los ámbitos donde se construyen estas emociones, son aquellos en los cuales las vivencias afectivas son más profundas, destacándose la familia y los grupos de pares. (Atehortúa, et al, 2018, p. 379). Según Lyons (1993), el contexto juega un papel

clave en la manera como se conciben las emociones, la influencia de sus congéneres y las vivencias dentro de sus espacios vitales son importantes para comprender cómo gestionan sus emociones, las expresan y las evidencian en otros. A esto se suma la afirmación de Damasio (2010) que indica que “influidos por la cultura en la que hemos crecido, o como resultado de la educación individual que hemos recibido, tenemos la posibilidad de controlar en parte la expresión de nuestras emociones (...) se pueden modular y hacerse característicamente personales o denotativas de un cierto grupo social”. (p.196).

En cuanto al contenido mismo de las emociones, se ratifican las interacciones entre los estados subjetivos y los socioafectivos; es decir que en aquellas se integran de manera decidida la conciencia de sus propios procesos, junto con el compromiso con las vivencias de los procesos experimentados por otros, especialmente los miembros de su propia familia y los amigos más cercanos, pero no se identifican claramente los “otros” lejanos. (Atehortúa, et al, 2018, p. 379)

Esta afirmación ratifica la importancia del contexto inmediato de los niños y niñas como el eje articulador de sus procesos cognitivos, afectivos y comportamentales. Esto desde la teoría ecológica de los sistemas de Bronfenbrenner (1987) constituye el Microsistema, es decir, los desencadenantes de las emociones básicas de los niños y niñas según el estudio, lo constituyen el nivel más inmediato en el que se desarrollan: la familia y la escuela, estos influyen en el cambio y en el desarrollo cognitivo, relacional y ético. (p. 23)

Metodología

Tipo y diseño de investigación

Para realizar el ejercicio de conceptualización del mundo emocional de niños y niñas como escenario para la construcción de ambientes escolares armónicos y comportamientos pacíficos, se siguió una investigación cualitativa con alcance comprensivo, que partió de los resultados de la investigación “Emociones para la Paz en Niños de 5 años de Tres Regiones Colombianas” (Atehortúa, et. al. 2018), donde, a partir de la voz de los estudiantes de transición, se reconocen 12 emociones que los participantes identificaron como generadoras de escenarios de paz. De estas 12, se tomaron las que en las narrativas de los niños y niñas tenían mayor frecuencia: Felicidad, Amor, Alegría, Compasión, Esperanza y Humor, las cuales describen en sus narrativas, como más significativas al hablar de Paz.

Partiendo de estas conclusiones, y teniendo en cuenta un enfoque inductivo para la investigación, se diseñó el “Programa de Educación Emocional para la Paz (PEPaz)”, el cual se implementó con niños y niñas de dos Instituciones Educativas Públicas de la Ciudad de Manizales, cuyo propósito fue identificar las percepciones de los distintos actores frente a la manera como las emociones influyen en la construcción de ambientes pacíficos, buscando un ejercicio de construcción teórica que parte de las propias descripciones, definiciones y percepciones de los niños, niñas, sus agentes familiares y docentes, teniendo las siguientes fases:

1. Constructo Teórico: Esta fase inició con la búsqueda de referentes conceptuales y antecedentes en bases de datos como: Dialnet, Elsevier, Research Gate, Scopus, todas estas fuentes permitieron consolidar 136 artículos, en lo que se identificaron las siguientes categorías: Concepto de Emoción, Educación Emocional, Educación para la Paz, Emociones y Conflicto,

Las Emociones en Interacción con Valores, Desarrollo de Programas Curriculares, Evaluación de las Emociones, Emociones, familias y profesores.

De igual manera se consultaron diferentes autores que permitieron consolidar dicho constructo teórico desde las diferentes áreas problemáticas:

- **Psicología y Neuropsicología:** Rafael Bisquerra (2000, 2003, 2006, 2009, 2016 a, 2016 b), Bisquerra y Pérez (2007, 2012), Antonio Damasio (2010, 2018).
- **Filosofía Política:** Martha Nussbaum (2015), Helena Modzelewski (2016, 2017), William Lyons (1993).
- **Educación:** Amaral Palevi Górniz (2014).

2. Acercamiento a la Comunidad Educativa: Se seleccionaron dos Instituciones Educativas de la Ciudad de Manizales y se realizó un acercamiento a los directivos y docentes de los planteles para presentar la propuesta y consolidar el plan de trabajo institucional para el desarrollo del Programa PEPaz.

3. Diseño y Ejecución del Programa Educación Emocional para la Paz (PEPaz)

Para la construcción del Programa de Educación Emocional para la Paz se definió:

- **Diseño Teórico de la Propuesta:** Se utilizó un modelo explicativo del concepto de Inteligencia emocional, enfocado en el desarrollo de habilidades mentales para mejorar procesos cognitivos, allí sus exponentes son Mayer y Salovey (1997, 10) (citado por Dueñas, María L, S.F, 82-83) en su artículo “Importancia de la Inteligencia Emocional: Un Nuevo Reto para la Orientación Educativa”; le apuestan a un modelo de habilidades compuesto por: Percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, Acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, Comprender emociones y el conocimiento emocional, Regularlas promoviendo un conocimiento emocional e intelectual.

Este modelo, fue la base de construcción de los distintos talleres, buscando al momento de su planificación responder al desarrollo de las cuatro habilidades en las actividades propuestas a los estudiantes. De igual manera se reitera en las instrucciones de los talleres la utilización permanente del concepto de Paz a partir de potenciar las emociones, por tanto, se conceptualizan las características de cada una de las emociones originado de las definiciones de Rafael Bisquerra y Helena Modzelewski.

- **Programación de la Propuesta:** A nivel metodológico se propusieron 13 talleres lúdicos y vivenciales, (*Ver anexo: Programa de Educación Emocional PEPaz*). Un taller de Sensibilización y dos talleres por emoción. Los encuentros se realizaron de forma semanal, con una duración de 50 minutos con los cuatro grupos de transición. La estructura de los talleres contienen: Definición de la Emoción, Título del Taller, Objetivos, Descripción de la Actividad, Procedimiento de la Actividad (Encuadre, Motivación, Conociendo el saber del grupo, Compartiendo el saber del grupo), Destinatarios, Recursos, Duración. Con respecto al mundo emocional, contempla: conciencia, regulación, expresión emocional e interacciones.
- **Nivel de Aplicación:** Comprendió la definición de las actividades en cada secuencia didáctica y en cada sesión semanal, las estrategias para la evaluación de cada uno de los talleres, videos, audios y diarios campos para la recolección de los datos.
- **Desarrollo del Proceso de Investigación:** Los encuentros se realizaron de manera frecuente con cada uno de los grupos, desarrollando la estructura metodológica del “Programa de Educación Emocional para la Paz” y generando actividades de recordación de las emociones en función de los Comportamientos Pacíficos.

El diseño utilizado correspondió a una Etnografía Cognitiva, lo que permitió, mediante la observación de los participantes, construcción de Diarios de Campo que al ser analizados dieron

cuenta de las Unidades de Sentido, que se constituyeron en las Categorías claves para realizar el Análisis de la Información; utilizando como estrategia el Análisis del Discurso.

Unidad de análisis

Percepciones de profesores, niños, niñas y agentes familiares, sobre cambios en el ambiente escolar, referido a comportamientos pacíficos y no pacíficos.

Unidad de trabajo

Agentes familiares, docentes, niños y niñas del grado de transición de dos colegios de la ciudad de Manizales: Institución Educativa Normal Superior y el Instituto Universitario de Caldas, instituciones educativas de carácter oficial, urbanas que atienden población de estratos 1, 2 y 3. Ofertan los niveles de educación inicial hasta educación media y para el caso particular del colegio Normal con oferta de ciclo complementario. (Para más detalle remitirse al anexo Programa de Educación Emocional para la Paz: PEPaz).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Observación Participante, Grupos Focales, Entrevistas, Diarios de Campo y Cuestionarios.

Estrategia de análisis de la información

Se utilizó el método de Análisis del Discurso. Considerando los relatos obtenidos a través de los instrumentos y teniendo en cuenta los aspectos sociales y culturales descritos, se organizó la información según categorías, se identificaron las unidades de sentido a partir de las cuales se organizan nuevamente las categorías iniciales y emergentes. Con ellas se construyeron las interpretaciones resultantes de las relaciones entre los resultados, los contextos en los cuales

fueron obtenidos y las teorías que permiten su comprensión, siempre conservando la primera voz de los participantes en la investigación.

Impactos esperados a partir del uso de los resultados

Con esta investigación se un “Programa de Educación Emocional para la Paz- PEPaz”, del cual se puede indicar, basados en los resultados, que incide en la construcción de ambientes escolares pacíficos. El supuesto teórico de esta investigación plantea que los programas de este tipo posibilitan, a partir del reconocimiento del mundo de las emociones, relaciones más armónicas en las aulas de clase.

Resultados, discusión y análisis

Al analizar los hallazgos se identificaron nexos entre las diferentes categorías de análisis, lo que permitió establecer *Paz* como la que mejor articula los hallazgos de ésta y las demás (*Socialización, Programa, Emoción y Relación Emoción-Paz*), para confrontarlos con la teoría. No obstante, al ser *Relación Emoción-Paz* una categoría que emergió en dicho proceso, tiene un apartado al final de la presente discusión. Se espera así lograr una mejor comprensión de los cambios percibidos en los ambientes escolares a partir de la implementación del Programa de Educación Emocional para la Paz, PEPaz.

El concepto de paz entregado por los actores antes de iniciar el programa es sinónimo de tranquilidad, felicidad y serenidad, “*tener el corazón como con tranquilidad*” (GF,1,U,NN), “*tranquilidad, respetar las otras personas, poderme expresar y mover con tranquilidad*.” (GF,1,N,AF). De acuerdo con Lederach (2000), esta forma de comprenderle coincide con la disponible a “escala popular”, pues “tiene la gran capacidad cualitativa de expresar un ideal y una ilusión humana muy deseada y buscada” (p.14); sin embargo, la condición de “ideal” le convierte en un concepto, en ocasiones, irreal y poco creíble pues carece de imágenes concretas sobre lo que debe ser, y las que se tienen parecen indefinibles e inalcanzables (Lederach, 2000, p. 15-16). Como se verá en las páginas siguientes, esta forma de comprender la paz se va transformando a medida que el programa se realiza.

Tanto al inicio como al final del PEPaz, lo que niños y niñas perciben como comportamientos pacíficos son esencialmente acciones de la vida cotidiana que tienen lugar en sus entornos de socialización más próximos, y en particular en la familia. “*los niños sienten esa paz, porque la mamá los trata bien, porque hizo las tareas, porque tuvo un buen día*.”

(GF,1,U,AF). Se evidenció una constante referencia a espacios familiares y cotidianos como escenarios de paz. Lo anterior, por un lado, reafirmó la trascendencia de comprender la paz conforme lo propuesto por Curle (1978, como se citó en Lederach, 2000, p. 33) y Mayor (2003, citado en Santaella, 2016, p. 255), es decir, en términos de relaciones y comportamientos, respectivamente. Por otro, coincide con Lederach (2000), quien plantea que la paz no es simplemente un concepto para enseñar, sino una realidad para vivir (p.52). *“buena convivencia en el hogar, los valores, la paz la tiene uno mismo en el corazón”*. (GF,1,U,AF)

Frente a los comportamientos no pacíficos se identificó en niños y niñas, por un lado, una interpretación de éstos en términos de "guerra vs. paz", lo que para Curle (1978) corresponde a una relación en la que la violencia afecta a una o a las dos partes involucradas en un conflicto (citado en Lederach, 2000, p. 33). *“No hay paz cuando le gritamos al otro, eso es guerra”*, *“cuando le pegamos a un amiguito es porque no tiene paz”* (DC(2,2),Uab,NN). Por otro, se observó que asignan una valoración a los comportamientos desde las emociones. *“Cuando le rompe el corazón”*, (GF,1,N,NN), *“aclaran que no sienten felicidad cuando " le pegan a un amiguito"*(DC(1,1),Uab,NN).

Esto concuerda con lo planteado por Darder y Bach (2006), quienes afirman que las emociones tiñen la vida personal, aportan sensibilidad a todo lo que se realiza, impulsan o frenan (p. 69). Los niños y niñas logran ponerle lenguaje emocional a la conducta inadecuada, entendida esté por Lolas (1994) "como un metalenguaje construido a partir de claves empíricas presentes en el lenguaje natural. El lenguaje emocional es tanto producto como fuerza productiva de las interacciones sociales" (p.169). No obstante, al plantear *“Cuando le rompe el corazón”*, (GF,1,N,NN), otros autores como Soriano (2016) hablan de un lenguaje metafórico que resulta además particularmente esclarecedor en el estudio de qué son las emociones, ya que éstas

constituyen fenómenos difíciles de explicar y definir, y las metáforas nos ofrecen una solución accesible representando lo abstracto en términos de lo concreto.

En lo que respecta a las docentes, las indagaciones revelaron una comprensión inicial de los comportamientos pacíficos como relaciones positivas basadas en el entendimiento, la aceptación del otro y la empatía; que se manifiestan en acciones que “producen bienestar en otros”: compartir, obsequiar, ayudar, ceder el turno, acompañar, hacer algo por alguien, conmovirse con el dolor de alguien, admirar y felicitar, entre otros. “*comparte la lonchera*”, “*regala un caramelo a la profe*”, “*le prestó el borrador al compañero*”, “*recoge el lápiz de la compañera*”, “*le ayuda a buscar el bolso a su compañera*” (GF,1,Ub,D). Desde esta perspectiva, la paz se ejerce por medio de la convivencia, aspecto que coincide con la afirmación de Patiño, Peña, López y Gómez (2015) "La sana convivencia es un estado de tranquilidad, de armonía consigo mismo y con los demás" (p. 274). Adicionalmente, se observa nuevamente la insistencia en comprender la paz en términos de relaciones (Cfr. Curle, 1978, citado en Lederach, 2000).

Se encontró además que las acciones descritas por las docentes hacen parte de las que fueron identificadas y clasificadas dentro de una de las competencias emocionales, “*saludar a una compañera*” (GF,1,Nb,D), “*da las gracias*” (GF,1,Ub,D); “*escuchar a los compañeros y al profesor*” (GF,1,Na,D), a saber, las sociales, y específicamente las que implican dominar las habilidades sociales básicas, el comportamiento prosocial, cooperación, y compartir emociones (Bisquerra, 2016A, p. 65-66). Roche (2004) resalta que dichas habilidades "aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales" (p. 39, citado en Bisquerra, 2016A, p. 143). Además de lo anterior, varios autores consideran que las competencias emocionales están relacionadas con mayores

niveles de bienestar y son predictoras de mejores estrategias de afrontamiento de las situaciones vitales cotidianas (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Pyhäntö, Pietarinen y Salmela-Aro, 2011; Pena y Extremera, 2012; Peñalva, López-Goñi y Landa, 2013; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000, como se citó en Peñalva-Vélez, López-Goñi y García-Manso, 2016, pp. 224-225).

Las docentes también manifestaron que el juego es un escenario propicio para presenciar los comportamientos pacíficos, *“invitar a un compañero a jugar”*, *“ayudar a un compañero en el juego”* (GF,1,Nb,D), *“comparte el juguete”* (GF,1,Ub,D). Esto concuerda con lo expuesto por Catzoli-Robles (2016), quien menciona que el juego desempeña un papel relevante en el establecimiento de relaciones sociales interpersonales, fortalece la regulación emocional y la adopción de conductas prosociales, ya que desarrolla la capacidad de verbalización y control, de creación de estrategias para la transformación de conflictos y dispone a la cooperación, la empatía, el respeto a la diversidad y la participación en el grupo (p. 442). También lo reconoce como una forma de acercamiento a la realidad, para comprenderla y hacerla suya. (PEP, 2011, citado por Catzoli-Robles, 2016, p.438). Esta idea se complementa con lo afirmado por Bisquerra (2016B) quien resalta su función como facilitador de la interacción y la expresión libre de pensamientos y las emociones (p. 79).

Sobre los comportamientos no pacíficos la percepción inicial de las docentes versa sobre la intención de hacer daño a otros, *“Puede ser un comportamiento que genere conflicto, discordia, malas relaciones, violencia, afectando el clima de convivencia”*. (GF,Nb,D), *“es violentar a mis compañeros y no respetarlos”* (GF,Ua,D), *“ser groseros”* (GF,Ub,D). Lo que en términos de Lederach (2000) corresponde a violencia directa o personal. Este autor expone que en occidente -principalmente- la paz es entendida como la eliminación de la violencia directa o

personal, y agrega que es de suma importancia comprender las violencias estructurales, que frecuentemente son peores pero más sutiles, por lo que suelen pasar desapercibidas (p. 82).

La percepción de los agentes familiares, a propósito de los comportamientos pacíficos y no pacíficos al inicio del programa, revela una comprensión de estos desde la emoción. “*las emociones expresadas en impulsos*” (GF,1,U,AF). Las respuestas emocionales median entre las acciones que promueven la buena convivencia, el respeto y el buen trato entre las personas o, por el contrario, los impulsos asociados con la agresividad y la violencia en sus diferentes matices. Sobre esto último, las investigaciones revelan un factor de riesgo, pues se ha evidenciado que “la inestabilidad emocional se relaciona positivamente con la agresividad física y verbal, y negativamente con la disposición a establecer relaciones empáticas y prosociales con el entorno” (Del Barrio, Moreno y López, 2001; Tur, Mestre y Del Barrio, 2004, citado por citado por Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi y Mesurado, B. 2012, p. 1264).

Estos actores también resaltaron que el uso inapropiado del lenguaje conlleva a la presencia de comportamientos no pacíficos. “*Malas palabras*”, “*hacer comentarios que desaniman, así no sean agresivos*” (GF,1,U,AF). Si se tiene en cuenta que el lenguaje, acto de comunicación más común, permite modificar la realidad alrededor (Gómez, 2003, citado en Gallardo y Saiz, 2016, p. 223), el llamado es a fortalecer las capacidades de comunicación no-violenta, cuyo propósito, afirma Marshall Rosenberg (citado en Arboleda, Herrera y Prada, 2017), es crear calidad de conexión humana para poder determinar los sentimientos reales de las personas y sus necesidades (p. 21).

A propósito de los comportamientos no pacíficos, la agresividad y los procesos de socialización, desde el inicio del programa mostraron que la agresividad es asociada con comportamientos no pacíficos, ésta hace parte de los procesos de socialización, en especial de los

varones, y que además se ha naturalizado como una forma de resolver conflictos: *"En un ejercicio en el que (...) se les pide que expongan quien es la persona que está en la foto y por qué la eligió como la persona que más ama, uno de los participantes contestó: a mi papá porque es el mejor peleando"* (DC(2,1),Ua,NN). Los autores consultados permiten inferir la necesidad de trabajar en articulación con los agentes familiares, pues "la forma en que los niños expresan sus emociones viene determinada por lo que ven en los adultos que les rodean, particularmente con los que mantienen una relación más afectiva (madre, padre, familiares, amigos, etc.)" (Bisquerra, 2000, p.44), y además, las creencias que legitiman la presencia de la agresión como patrón cultural, determinan también el grado de exposición a la violencia y los comportamientos agresivos (Chaux Arboleda y Rincón, en revisión; Torrente y Kanayet, 2007, como se citó en Chaux et al. 2008, p. 136).

Al proseguir la implementación del PEPaz, las percepciones de los actores, en especial de niños y niñas, comenzaron a surgir algunos cambios. En ellos y ellas comenzó a notarse una comprensión del conflicto en relación con otros y/o con las emociones. *"Algunos se abrazan, SI está llorando (porque le quitan su puesto) y Sa2 la abraza y la consuela, tocándole su cabello"*. (DC(5,2)11,Nb,NN). Esto confirma la relación que existe entre conflicto y emoción, y sobre la cual algunos autores se han expresado; para el caso, Torrego (2000) rescata la importancia de conocer el papel que juegan las emociones de los involucrados en un conflicto para un mejor entendimiento de éste (p. 55, citado en Rodríguez, 2015), y Redorta, Obiols y Bisquerra (2017) mencionan que "las emociones también pueden ser vistas como acontecimientos que tienen lugar en un marco de relaciones interpersonales" (p. 154).

Pese a que una parte de esos cambios fueron atribuidos a elementos presentes en el diseño del programa, la mayoría fueron asignados a su implementación. En los párrafos siguientes se profundiza al respecto.

Sobre los primeros se encontró que las estrategias para el manejo del grupo utilizadas, a saber, canciones, ejercicios de respiración, la escucha activa y el respeto por la palabra, fueron propicias. Por el lado de las canciones, Bisquerra (2016A) confirma que los estímulos audiovisuales tienen un gran poder de motivación para ejemplificar experiencias emocionales a partir de las cuales reflexionar (p. 138). Este mismo autor sostiene que la música y los cuentos son estrategias que ayudan a trabajar la educación emocional (Bisquerra, 2016B, p. 79).

“Seguidamente se escucha la ronda infantil el abrazo del koala, en donde los niños, se muestran interesados sobre la actividad a realizar, buscan compañeros para brindarles un abrazo”

(DC(2,1),Ua,NN). Sobre los ejercicios de respiración, agrega Bisquerra (2016B), que ésta es una de las técnicas de regulación emocional que ha demostrado tener múltiples efectos positivos, como lo es una mayor disposición para la atención plena y el bienestar (pp. 61-62). *“Les pido que iniciemos con nuestro ejercicio de respiración y que para esto vamos a recordar la “respiración de la abeja”, todos la reconocen y comienzan tapándose los oídos y manteniendo el aire”* (DC(6,2)13,Nb,NN).

Respecto de la escucha activa, Redorta et al. (2017) expresan que ésta "Es aclarar la idea y la emoción que contiene de forma oportuna (...) escuchar poniéndose en la misma sintonía de onda del otro " (p. 151).

Para el equipo investigador, las ayudas audiovisuales, que además de canciones incluyeron cuentos e historias de la vida real, también hacen parte de las estrategias pedagógicas para la paz por la posibilidad que brindaron para difundir conceptos relacionados con

comportamientos pacíficos; también estimularon el interés y la participación de niños y niñas, lo que les facilitó la comprensión y el aprendizaje. *“A partir del video se escuchan comentarios frente a la manera inadecuada como actúan las personas que lo protagonizan, descalificando que se burlen de los demás, “esos tan malos”, “eso no está bien”, manifiesta S4.* (DC(5,2)11,Nb,NN).

En efecto, Modzelewski (2017) confirma que entre las estrategias pedagógicas claves para hablar de paz están:

- La literatura: que permite a las personas involucrarse con los personajes, así como experimentar y tomar posición en las situaciones de conflicto.
- Realizar actividades que potencien el lenguaje: incluir actividades que usen el lenguaje de las emociones para permitir que definan y expresen con palabras lo que sienten.
- Generar escenarios en el aula que propendan por la autorreflexión.

Otro elemento que los agentes familiares y docentes destacaron frente al diseño del programa, fue el grupo etéreo con el que se trabajó: la primera infancia. Se refirieron a la idoneidad de esta etapa para la formación de las bases éticas y morales, que se verán reflejadas en edades posteriores. *“MS3: ...me parece que estos niños es donde debe empezar el proyecto (...) estos que están entre los seis y los cero, son los encargados de dar nuevamente ese vuelco, de volver a los valores, volver a respeto, volver al amor (...) me parecería una edad perfecta para empezar el proyecto y darle continuidad”* (GF,2,Nab,AF). Lo anterior coincide con lo expuesto por varios autores (Delors, 1996; Catzoli-Robles, 2016; Chaux, 2011, p. 83), quienes afirman que este tipo de aprendizajes deben empezarse en la etapa inicial, pues cuanto antes se reciba esta educación, más significativo será el impacto en el desarrollo social y emocional del niño o

niña; por tanto, más significativa será su comprensión frente a la manera como contribuye activamente en la creación de ambientes de convivencia sanos y seguros.

Respecto a los cambios percibidos, que fueron atribuidos a la implementación del programa están aquellos relacionados con la categoría *Socialización*, particularmente la subcategoría convivencia, y los asociados con *Paz*. Sobre la convivencia las docentes refieren cambios en la forma de relacionarse entre niños y niñas, el enriquecimiento de su lenguaje y la presencia de solidaridad. “*DNa: el trato entre ellos... se han socializado más; ya no hay como esa diferencia entre niños y niñas... eso sí estoy viendo yo, que hay más integración...*” *DNb: “y más solidaridad entre ellos”* (GF(2),Nab,D). Lo anterior es congruente con los hallazgos identificados en participantes de otros programas de educación emocional (PECERA, Cfr. Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006) en los que, además, encontraron relación con la regulación de la ira y una mayor capacidad para identificar y expresar sentimientos. De igual manera, lo encontrado apoya resultados de investigaciones sobre los efectos de la vivencia de emociones positivas en lo que tiene que ver con la disposición a la cooperación y el aumento de la generosidad (Cfr. Bisquerra, 2016B, p. 60).

El incremento de la capacidad de niños y niñas para identificar y expresar emociones también se hizo evidente en esta investigación (PECERA, Cfr. Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006); de hecho, constituye uno de los principales efectos asignados al programa. “*se les despertó (sic) mas (sic) la ternura, a la hora de dormir siempre hay un te quiero, un buenas noches*”, “*daban un abrazo ante diferentes situaciones diciendo gracias y que todo estaría bien*”, “*son más comprensivos cuando algo no se puede*” (GF,2,Nab,AF). De acuerdo con Salmurri (2012), “La educación emocional tiene una función preventiva y de mejora de los estados emocionales” (como se citó en Peñalva-Velez et al., 2016, P. 226). Esta ampliación de su

repertorio emocional, que se hizo evidente al proponer en sus diálogos reflexiones frente a las posibles maneras de gestionar sus emociones para resolver los conflictos de forma pacífica, significa para Catzoli-Robles (2016) “el favorecimiento de su mundo emocional para desarrollar paulatinamente la capacidad emocional de respetar y dialogar” (p. 441), elementos básicos para consolidar una cultura de paz en el aula. La afirmación anterior respalda la posibilidad de aprender tal conducta emocional y conseguir que los demás cambien la suya (Redorta, et al. 2017, p. 141), a partir de la reflexión permanente de lo que sienten y su influencia en las maneras de relacionarse.

Un aspecto adicional que niños y niñas evidenciaron en relación con la convivencia fue la construcción de espacios armónicos, donde el trabajo colaborativo se dio con el cumplimiento de la responsabilidad individual y la interacción pacífica de todos los participantes. *“hicimos el castillo en equipos (S3)”* (DC(5,2),11,Na,NN), *“El grupo de Em1, S2 y E1 realizan un buen trabajo, incluso entre todos definen los colores y el castillo queda muy bien pintando. (...) sin embargo, logran repartirse las fichas y pintarlas cada uno a su gusto, al final lo construyen entre todos (JJ1, se mantuvo en el salón durante toda la actividad)”* (DC(5,1)10,Nb,NN). Esto coincide con lo propuesto por Acosta (2006), quien defiende que los pilares en los que se fundamenta una buena convivencia son: la cohesión del grupo con el que se realiza la actuación y la gestión democrática de normas, además incluye trabajo positivo sobre regulación de los conflictos y la educación en valores (citado por López y Guaimaro, 2013, p. 69). Articulados con la educación emocional, dichos pilares constituyen elementos claves para consolidar ambientes escolares positivos. Asimismo, es importante reconocer que el trabajo colaborativo propicia una comunicación acertada que, en el marco de la interacción, sirve para re-encauzar las emociones y valorar sus significados. (Redorta, et al, 2017, p. 154).

En lo que concierne a la categoría *Paz*, las percepciones de las docentes nuevamente enfatizaron en la transformación de las dinámicas relacionales de los estudiantes que, si bien se dieron en el marco de actos comunicativos basados en la emoción, enfatizaron en que tales dinámicas estaban dictadas por los principios de convivencia y solidaridad. En efecto, Arboleda, Herrera y Prada (2017) refieren que las pedagogías que le apuestan a la cultura de paz promueven cambios en la forma de relacionarse (p. 18). En lo que respecta a los lenguajes basados en la emoción, Redorta et al. (2017), recuerdan que una de las estrategias más útiles para gestionar las emociones -y con ello los conflictos- es el reconocimiento de la situación emocional del otro (p. 46).

Dentro de esta misma categoría, enfatizando en la relación con el lenguaje, otro cambio percibido fue la presencia del concepto Paz, tanto en los diálogos cotidianos de niñas y niños en el salón de clase, para referirse a aquellas acciones positivas o negativas, como en la transferencia a los entornos familiares. *“a mí me sucedió fue porque los niños míos llevaron (...) la palabra de la emoción, la palabra de la paz, la palabra de la compasión... entonces cuando ellos llevaron eso a la casa, en un momento violento que hubo en casa, el niño expresó y la mamá se tuvo que (...) se tuvo que frenar y preguntarle que cómo se llamaba lo que estábamos trabajando”* (GF,2,Uab,D). Este hecho concuerda con la afirmación de Lederach (2000) para quien la paz no es un punto estático sino un proceso social (p. 37); es decir, no es un "lugar" al que se debe llegar, sino que ocurre en las interacciones habituales. Además, ha de considerarse que las dinámicas de agresión dependen en gran medida de lo que hagan las personas alrededor (Craig y Pepler, 1997; Hawkins, Pepler y Craig, 2001, citado en Chaux, 2011, p. 79) y, como afirma Chaux (2011), puede ser mucho más efectivo que tales observadores tomen un rol activo como defensores para frenar estas dinámicas (p.79).

En este punto vale la pena volver sobre los comportamientos pacíficos y no pacíficos para conocer, tanto las percepciones sobre éstos al finalizar el programa PEPaz, como otros elementos clave que emergieron de las abstracciones al respecto.

Sobre los primeros, los actores adultos los perciben en relación a lo emocional, en particular con las manifestaciones de afecto, físicas y verbales, que niños y niñas demostraron con más frecuencia. Precisamente, Bisquerra (2009) recuerda que las emociones predisponen a la acción, por tanto, una de sus funciones es motivar la conducta (p.71); además, insiste en la función social de la emoción, ya que permite comunicar a los demás la manera como nos sentimos e influir en ellos (p.71), lo que posibilita la construcción de ambientes armónicos basados en la comunicación.

En línea con lo anterior, los actores perciben que las manifestaciones afectivas son generadoras de comportamientos pacíficos: los abrazos, los besos, las caricias y la exaltación del otro. *“darle un abrazo a un compañero”* (GF,1,Na,D), *“LAI y SAI abrazando y explicando a BRa por qué y cómo debe ser”* (GF,1,Ua,D), *“abrazo cuando se cae”*, *“abrazo a la docente”* (GF,1,Ub,D). Esto ratifica lo que Nussbaum (2015) enuncia acerca de que todas las emociones fundamentales sobre las que se sustenta una sociedad decente tienen sus raíces en el amor o son formas del mismo (p. 30).

El aumento de las expresiones emocionales, sobretudo aquellas de afecto, revelan el potencial de los talleres para incidir en este aspecto. De acuerdo con García-Raga y López-Martín (2011), y con Green y Rechis (2006) diseñar y desarrollar programas “que posibiliten al alumnado la adquisición de competencias que optimicen los comportamientos y las habilidades sociales, les permitirá interactuar más eficientemente con los demás” (citado por Saéz de Ocáriz, Lavega, Mateu y Rovira, 2014, p. 310); es decir, les permitirán desarrollar comportamientos

pacíficos. Estos mismos autores afirman, además, que “cuanto antes se ofrezca al alumnado la posibilidad de desarrollar las habilidades necesarias para regular las emociones y responder de una manera positiva, más significativo será el impacto en su desarrollo social y emocional” (citado por Saéz de Ocáriz et al., 2014, p. 310).

Otros comportamientos pacíficos, evidenciados por actores adultos en niños y niñas al finalizar el programa, que también fueron identificados como efectos del Programa: el ser agradecido, el ser afectuoso, el compartir y aprender a convivir con los compañeros. De acuerdo con Sara Ahmed (2004)

Los encuentros emocionales con otros crean límites o deconstruyen tales límites. Es decir, las emociones desempeñan un papel crucial en las formas en que las personas se unen, se mueven hacia o lejos en relación con los demás y constituyen cuerpos colectivos (citado por Zembylas 2012, p. 469).

Adicionalmente dichos comportamientos refuerzan lo planteado por Bisquerra (2016A) en cuanto a la prosocialidad, "son acciones que benefician a otras personas sin esperar nada a cambio" (p.143); y por Maturana (2001) "la constitución biológica humana es la de un ser que vive en el cooperar y compartir" (p.48).

Otros efectos del programa que docentes y agentes familiares identificaron en niños y niñas, fueron la tendencia a compartir con los demás, mayor trabajo en equipo y unión grupal. Tales comportamientos son indicadores de la adquisición de *competencias sociales*, una de las cinco que propone desarrollar la educación emocional (Bisquerra, 2016A; Bisquerra 2016B). Más aún, reafirma la potencia de la educación emocional para crear climas emocionales positivos en el aula, que son favorables para el aprendizaje y el bienestar, pues “El clima de aula y el clima de centro son una consecuencia de las emociones que viven las personas en un contexto

educativo y que tienen repercusiones en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento académico” (Bisquerra, 2016A, p. 20).

Vale la pena subrayar que ayudar y cuidar son palabras que los niños y niñas utilizan para definir los comportamientos pacíficos, lo que apoya la afirmación de Curle y Galtung, pues son la igualdad y la reciprocidad en las relaciones e interacciones las formas de pasar de una paz negativa, a una paz positiva (Lederach, 2000, p. 35), es decir, de una paz entendida como la ausencia de violencia a una paz en la que "florece la asistencia mutua, el mutuo entendimiento, la preocupación, el interés solidario y la colaboración nacida de dicho apoyo mutuo" (Curle, 1978, p.28, citado en Lederach 2000 p. 33-34).

Por otro lado, se observó una disminución de los comportamientos no pacíficos, específicamente aquellos relacionados con la agresividad. Esto concuerda con lo encontrado por Muñoz de Morales y Bisquerra (2006) en el programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el aula, PECERA, que implementaron con niños de 6 a 12 años. No obstante, tanto al iniciar como al finalizar el programa, un elemento común en las percepciones de los tres actores es la desobediencia como aspecto generador de comportamientos no pacíficos. Antónimo de obediencia, ambas palabras están asociadas con las relaciones de poder en la medida en que se refieren a interacciones en donde alguien está al mando y el otro obedece -o no-. De acuerdo con Redorta et al. (2017) la manera de relacionarse con otros es causa de conflictos y las relaciones de poder son fuente de emociones básicas (p. 136).

Posteriormente se presentan una serie de abstracciones producto de los resultados, que tienen la característica de estar presentes en diferentes categorías de análisis y mantener una relación indirecta y simultánea con los comportamientos pacíficos y no pacíficos.

En primer lugar, relativo a la categoría *Socialización*, se ha encontrado que la convivencia incluye permanentemente la presencia de comportamientos pacíficos y no pacíficos, pues forman parte de las formas de vivir con otros, que tienen sus orígenes en el proceso de socialización que inicia con la familia. El tipo de respuesta pacífica o no pacífica se ve influenciado por la presencia o ausencia de normas, la coherencia en el ejemplo que niños y niñas reciben de sus figuras de autoridad y el trabajo mancomunado que mantenga la familia con los otros espacios de socialización de los niños, en particular el de la escuela. Esta afirmación se relaciona con lo planteado por Bisquerra (2016A), quien expresa que “los niños que reciben una educación con reglas claras y estables de comportamiento, siendo además apropiadamente reforzadas en cada ocasión con trato afectuoso, son menos impulsivos y caprichosos y muestran un mayor control sobre sus emociones” (p.181); además considera como aspecto importante de esta primera escuela emocional el papel de los padres como referentes y modelos de sus hijos.

Este modelado es especialmente relevante desde el punto de vista emocional, “...un padre o madre competente emocionalmente dispondrá de más recursos para ayudar a su hijo a ser emocionalmente más inteligente, situaciones que conllevan a respuestas más positivas para enfrentar el conflicto y, por tanto, ejercer la paz por medio de una convivencia que establezca relaciones positivas basados en el entendimiento, la aceptación y la empatía” (Programa de Educación Preescolar, 2011, citado por Catzoli-Robles, 2016, p. 77).

Otro resultado que arroja esta categoría, tiene que ver con el valor que más reclaman los actores adultos como principio rector de las relaciones humanas: el respeto. Pese a que es el valor anhelado, los patrones de socialización indican que en la cotidianidad otro es el valor que se vivencia. Las prácticas culturales exhiben una sociedad orientada por el valor del poder, que históricamente ha sido ejercido por el hombre, lo que ha promovido una sociedad "machista".

Este contexto es susceptible de generar comportamientos violentos, relacionados con dificultades para expresar las emociones, con mayor impacto en los varones. Lo anterior no es claramente abordado en la bibliografía consultada, aunque autores como Lugo (1985) sí los refieren para dar cuenta de su presencia en sociedades marcadamente machistas, como se ha calificado a la mexicana, particularmente en las zonas rurales o en sectores de mayor pobreza de las ciudades.

En este sentido, la educación emocional constituye un vehículo para transitar del valor ejercido hacia el valor anhelado, en la medida en que está ligada a principios éticos y morales, sí de lograr el bienestar se trata. Esta afirmación se apoya en investigaciones que han demostrado que la moral se fundamenta en las emociones (Prinz, 2008, citado en Bisquerra, 2016B, p. 22). De hecho, está comprobado que los juicios morales activan las mismas partes del cerebro relacionadas con el procesamiento de las emociones, y que las emociones positivas están presentes en los comportamientos ajustados a los principios morales (Bisquerra, 2016B, p. 22-23).

En segundo lugar, atado a lo anterior, uno de los efectos que muestra el *Programa* permite pensar en la potencia de la educación emocional para la paz como escenario para transformar no sólo percepciones sobre el conflicto y la convivencia, sino también frente a la vivencia emocional independientemente del género. Las intervenciones de varios agentes familiares dan cuenta de la importancia de reconocer las emociones que subyacen a las condiciones de género y que tienen su correlato en los comportamientos de niños y niñas, pues no necesariamente la expresión emocional y las manifestaciones de afecto fueron diferentes entre unos y otras. “*La niña demuestra mucho más los sentimientos, muestra mejor capacidad para resolver los problemas*”, “*...muy expresivo, todo el tiempo hacía saber el amor que sentía por cada uno de los miembros de la familia*”, “*Es que el mío no es grosero, pero es como si*

estuviera hablándole a una pared y por cualquier cosa llora, yo no sé si es que se volvió más sensible” (GF,2,Uab,AF).

Lo anterior puede sugerir que las diferencias de género en tales variables están relacionadas con los patrones culturales y de socialización, más que con una predisposición biológica. Este hallazgo se suma al de otros autores (Agulló, 2003; Agulló et al, 2011, citados en Filella-Guiu, Agulló, Pérez-Escoda y Oriol, 2014; Bisquerra, 2000) que tampoco encuentran diferencias por razones de género, pero sí por los efectos de la socialización. No obstante, es necesario aclarar lo que otros autores han informado y es que son pocos los estudios que han abordado esta temática y sus resultados son contradictorios (Sánchez Núñez; Fernández Berrocal; Montañés y Latorre; 2008; Durlak et al., 2011, citados en Filella-Guiu et al., 2014, p. 127), pues mientras unos coinciden con la posición que aquí se sostiene, otros afirman que sí hay diferencias de género en el desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias emocionales (Harrod y Scheer, 2005; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Young, 2006; Sánchez et al., 2008; Molero, Ortega y Moreno, 2010, citados en Peñalva-Vélez et al, 2016, p. 225; Filella-Guiu et al., 2014, p. 143).

En tercer lugar, a propósito de la categoría *Emoción*, hay varios aspectos a destacar. En lo que atañe a la conciencia ética y moral, se observaron altos niveles de empatía en niños y niñas. En efecto, la educación emocional desarrolla competencias como la empatía, la cual no sólo aporta a la calidad de las relaciones interpersonales, sino también predispone a la prosocialidad (Bisquerra, 2016A, p. 145). Más aún, remite a la comprensión de una de las bases de la educación emocional para la paz; como lo recuerda Nussbaum (2015): "la empatía implica algo moralmente valioso en sí mismo: un reconocimiento del otro como centro de la experiencia" (p. 180). Esta misma autora hace referencia a investigaciones que han revelado la presencia de la

empatía en los seres humanos desde tempranas edades (10 meses), incluso antes de que tenga lugar el aprendizaje social (p. 190).

Por su parte, los desencadenantes de las emociones dan cuenta de la naturaleza social del ser humano, y en particular con los vínculos afectivos que se establecen a través de las relaciones. Se destaca la importancia que genera la emoción del amor en los niños y niñas; en términos de Bisquerra (2000) el amor es

la emoción experimentada por una persona hacia otra. Se manifiesta en desear su compañía, alegrarse con lo que es bueno para ella y sufrir cuando ella sufre. Es el afecto que se siente por otra persona, animal, cosa o idea (p.107).

De igual forma, Maturana (2001) afirma,

El amor es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por lo tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en el que su presencia es legítima sin exigencias. (p.32).

Nussbaum (2015), por su parte, destaca el principio psicológico básico de reciprocidad, "tendemos a amar y preocuparnos por aquellas personas que manifiestamente nos aman y se preocupan por nosotros" (p. 267).

Unido con lo anterior, dentro del componente cognitivo se observó que los procesos de socialización juegan un papel fundamental en la valoración que cada niño o niña le asigna a la vivencia de la emoción; como plantea Bisquerra (2000),

el etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. (...) las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de las emociones está en función de las

evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. (p. 63).

Se observa sobretodo con las emociones de compasión, esperanza y amor, donde de manera natural los niños y niñas revelan las ideas y actos acerca de la convivencia: ayudar, compartir y cuidar, sobre los cuales ya se habló antes.

Un último aspecto dentro de esta categoría tiene que ver con la memoria emotiva, que corresponde a lo que Damasio (2018) define como Estímulo Emocionalmente Competente, es decir, todo “objeto o acontecimiento, cuya presencia real o en rememoración mental, desencadena la emoción” (p.65). Se identificó que la esperanza, y específicamente la actividad el "Frasco de la Esperanza" fue mencionado en repetidas ocasiones, no sólo por los niños y niñas sino también por agentes familiares y docentes, como el propiciador de tal emoción. *“Hay que guardar para cuando nos sintamos enojados. Solo podemos coger un poquito” (refiriéndose al tarro de la esperanza) (DC(4,2), Ua,NN).. “es que hay un tarrito que no bota y ella dice que lo tiene que guardar”, “S me dijo que cuando estuviera triste, tenía que tomar el agüita”, “J nos dijo que cuando estaba triste sacaba agüita y se echaba la bendición”, el agua mágica me encantó, que cuando estuvieran tristes él tomaba el agua”, “mi hijo habló del pozo de la esperanza, dijo que cuando estuviera triste debía abrir el tarrito y tomar un poco de agua” (GF,2, Uab,AF). “Entonces hay que traer el tarrito, porque mira no te puedes poner a llorar eso se soluciona, tranquilo” (GF,2,Uab,D)*

En cuarto lugar, respecto a la Paz, la conciencia extendida, evidenciada en niños y niñas frente al cuidado y el reconocimiento del otro (humano) y de lo otro (animales y medio ambiente) es, de acuerdo con Martha Nussbaum (2015), un síntoma positivo para aspirar a una sociedad justa. Ella nos recuerda que este tipo de sociedad requiere individuos que amplíen su

"círculo de interés", para producir "la sensación de que en nuestra vida esas personas y esos acontecimientos importan porque son parte de nosotros mismos, de nuestro bienestar y nuestra prosperidad" (pp. 25-26).

Relación Emoción-Paz

El proceso de análisis permitió a los investigadores notar que las emociones tienen alta influencia en el desarrollo de los comportamientos pacíficos; de hecho, algunos niños y niñas asocian algunas emociones con la paz. Esta situación llevó al equipo investigador a plantear como categoría emergente la relación entre la emoción y la paz. En este apartado se mencionan aquellos elementos que respaldan esta posición.

Un primer aspecto que relaciona la emoción y la paz, es la referencia de estos conceptos en las experiencias y actividades cotidianas. Los niños y niñas, por ejemplo, parten de su experiencia vital para identificar, nominar y definir diversas emociones, así como para referirse a situaciones pacíficas y no pacíficas. "¿cuándo sienten amor?, indicando: "cuando estoy con mis papás", "cuando mi perrito viene" (DC(2,2),Uab,NN). Si bien este aspecto fue identificado y mencionado antes con la paz, sobre las emociones los autores consultados no mencionan esto, pero sí insisten en que la educación emocional debe estar orientada a mejorar el conocimiento de las propias emociones, así como el vocabulario emocional (Redorta et al., 2017, p. 30); además, para Suárez (2004) "Otra dimensión interesante supondría la de tener una "percepción adecuada", que nos llevaría a asumir responsablemente las consecuencias de nuestros actos" (p. 140). Sobre esto último, desde la perspectiva cognitiva, las emociones son juicios basados en creencias, y son éstas -las creencias- las que determinan si una emoción es o no adecuada (Modzelewski, 2017, p. 295-296), lo que justifica su educabilidad.

“Investigadora: ¿tú cómo te has portado esta semana? SV: Él mal (señalando a B)

Investigadora: ¿por qué mal?, Is: Porque le estaba haciendo a las mujeres contra la pared como si les fuera a pegar un puño... Investigadora ¿Y eso será un comportamiento Pacífico o no Pacífico? AM: No Pacífico, EG: porque las mujeres son la alegría de nuestra patria, ER: Y respetarlas, AM: Y amarlas” (GF(2)Uab,NN).

En segundo lugar, aparece la palabra "ayudar" como elemento fundamental para lograr la paz. *"Porque la paz es lo mismo, es ayudar a la gente". "Porque cuando ayudamos a otros se siente paz"* (DC(5,2),Ub,NN). Esto se corresponde con lo afirmado por Bisquerra (2016B) quien, a partir de los resultados de diferentes investigaciones, afirma que "las emociones positivas juegan un papel importante en el momento de ayudar a los demás; pueden ser causa y consecuencia del comportamiento moral y prosocial" (p. 23).

En tercer lugar, está la comprensión de las emociones compasión, amor y esperanza como la paz en sí misma. Dichas emociones presentan una mayor cantidad de relatos asociados a eventos sucedidos y a acciones de ayuda a otros para alcanzar las condiciones anheladas. *“La esperanza es la que nos permite alcanzar nuestros sueños”, “Hay que tener esperanza de que las cosas van a ser mejor”* (DC(4,2), Ua,NN). *“el amor es compasión, es la paz, es la tranquilidad”*, (DC(5,2),Ua,NN). Esto sintoniza con los planteamientos de Modzelewski (2017), quien hace una distinción entre emociones dirigidas a un hecho o a un objeto, y sostiene que las primeras son más reflexivas que las segundas, pues "son capaces de distanciarse, condenar o aprobar un hecho en concreto, pero no adjuntarse prejuiciosamente a una persona o cosa" (p. 297), mientras las segundas "están presas de un preconceito sobre un objeto" (p. 297). Adicionalmente, afirma que la compasión es una emoción dirigida a un hecho "porque nos compadecemos por algo que le ha sucedido a una persona cualquiera (...) que podría haber sido

nosotros mismos" (p. 300). Por tanto, para el equipo investigador, tanto la compasión como la esperanza son emociones dirigidas a hechos, lo que significa que son más reflexivas y, con ello, más beneficiosas para lograr una convivencia armoniosa.

Las percepciones de los agentes familiares permiten ratificar la trascendencia de trabajar con los niños y niñas estas emociones, las cuales asocian con la presencia de mayores comportamientos cooperativos, empáticos y prosociales. *"Noto que es más alegre y comparte más sus cosas"*, *"La unión y el respeto hacia compañeros y a quienes les enseñan..."*, *"Yo note mucho amor por los demás, responsabilidad y aún más el respeto"* (GF,2,Uab,AF).

Esto, según Csikszentmihalyi (1998), Oatley y Jenkins (1996), corresponde a los efectos generados por las emociones positivas sobre el bienestar, y agregan que "Las personas felices son más propensas a cooperar y ayudar a los demás"(como se citó en Bisquerra, 2000, p. 64). Para el caso, el abrazo es reconocido como una expresión de paz (comportamiento pacífico) y también como una expresión de la emoción del amor. *"yo les digo que amo a mis papás abrazándolos"*, *"los niños y niñas dicen: con abrazos, yo le doy muchos besos, yo le digo que la quiero mucho.* (DC(2,1),13Nb, NN). Al respecto, los autores mencionan, por un lado, que "lo comportamental" es un componente de la emoción, que se manifiesta en el lenguaje no verbal, y por otro, que el amor hace parte de las emociones positivas (Bisquerra, 2016B, p. 42, 50; Redorta et al., 2017, p. 27, 30).

Conclusiones

Puede afirmarse que los objetivos planteados para la investigación, fueron alcanzados plenamente, tal como se ha indicado en los resultados y se concreta en estas conclusiones.

Al finalizar el programa, los participantes, además de seguir nombrando los comportamientos no pacíficos como actos que representan agresión física o desobediencia, incluyen otras acciones menos evidentes en el marco de las relaciones con otros y lo otro, que impiden de igual manera, la construcción de relaciones estables y positivas, es decir, caracterizan los comportamientos no pacíficos, como situaciones que impiden convivir en armonía. Frente a lo pacífico, los distintos actores, después de implementar el programa, caracterizan los comportamientos asociados a mayores manifestaciones de afecto, mejor lenguaje emocional y mayores reflexiones alrededor de lo que significa la paz en sus propios entornos.

Un efecto del programa PEPaz que da cuenta de la adquisición de competencias sociales por parte de niños y niñas, fue referido por agentes familiares y docentes, esto es, la presencia de comportamientos relacionados con compartir, trabajar en equipo y demostrar unión. La confrontación de estos hallazgos con otras investigaciones sugiere la coherencia y efectividad de la propuesta.

A lo largo de la investigación, se pudo evidenciar la importancia de estructurar el programa en el marco de una apuesta vivencial y práctica, que permitió a los distintos actores involucrarse con los dos grandes escenarios: las emociones y la paz. Para esto, fueron claves las siguientes estrategias, que, desde la voz de los actores, permitieron la reflexión frente a los comportamientos pacíficos y no pacífico y su incidencia en los ambientes escolares: a) El uso de estímulos emocionalmente competentes, como el logro a través la metáfora, técnica que

permitió concretar ideas y pensamientos en objetos o hechos. b) El juego como espacio de interacción y diálogo, potenciado a partir del desarrollo de actividades lúdicas. c) La socialización de situaciones o estudios de casos que permitieron evocar la emoción, a partir del uso de videos y canciones. d) El uso de la literatura, a partir de la lectura compartida de cuentos y el análisis colectivo de las situaciones vividas por los personajes. e) La incorporación de técnicas de relajación y manejo de grupo que consolidaron un ambiente emocionalmente adecuado para la vivencia de la emoción.

Los niños y niñas por su parte, reconocen como aspectos generadores de comportamientos pacíficos, aquellos encuentros armoniosos con otros y lo otro, el compartir con sus padres, familiares, amigos y mascotas, son los aspectos que más propician acciones pacíficas. Su constante referencia a espacios familiares y cotidianos como escenarios de paz, permiten inferir la importancia de involucrarlos de manera decida en programas de este tipo.

Respecto de los elementos del programa PEPaz que contribuyen a la construcción de ambientes pacíficos, se destaca el trabajo colaborativo. Presente desde el momento mismo de su diseño, trabajar de manera que se involucre a todas las partes garantiza que sus miembros persigan el mismo objetivo, se mantengan motivados y además creen una identidad de grupo (lo que significa más compromiso). Se destaca en particular el trabajo articulado con los agentes familiares y las docentes, así como las actividades propuestas a niños y niñas, las cuales privilegian el trabajo en grupo.

Otro elemento del programa que, se considera, incide en la construcción del ambiente escolar positivo corresponde a la expresión emocional. Los adultos que participaron de esta investigación, coinciden en observar mayores manifestaciones de afecto por parte de los niños y

niñas, además de reportar disminución de comportamientos agresivos en algunos de ellos, esto da indicios de la incidencia de la educación emocional en el manejo adecuado del conflicto y la mayor manifestación de su mundo emocional.

El programa contribuye a que los niños y niñas amplíen su lenguaje emocional y relacional; les ayuda a identificar, reconocer y nombrar las diferentes emociones que experimentan en ellos y en los otros, al tiempo que los comportamientos que contribuyen a la construcción de ambientes pacífico y no pacíficos. Esto en clave de Paz es ayudar al niño y niña a encontrar sus propias posibilidades de actuar, situación que además debe pensarse en un entorno más amplio, en el rol que ejerce en la comunidad o en sociedad.

Uno de los aspectos positivos de la educación emocional para la paz, es que hace de ésta - la paz- un ejercicio cotidiano, de manera que se convierte en un factor de prevención de comportamientos alejados de la sana convivencia. Por tanto, uno de los propósitos, es el de favorecer el desarrollo de la empatía, al permitir que los individuos asuman la experiencia de los otros como parte de su vida misma.

Todo esto, permite comprender que las percepciones de profesores, padres de familia y niños, sobre los cambios en ambientes escolares, durante la implementación del Programa de Educación Emocional para la Paz (PEPaz), son positivas. El programa PEPaz, permitió a los participantes relacionar su mundo emocional con los comportamientos pacíficos y no pacíficos. La implementación organizada, secuencial e intencionada de un programa donde se privilegia el desarrollo de competencias emocionales, demuestra dinámicas relacionales que pueden contribuir a la consolidación de ambientes de aula positivos, ya que permiten a sus participantes

comprender de mejor manera su entorno y actuar en consecuencia al sentido otorgado a los estímulos que recibe del mismo.

Recomendaciones

La apuesta de la educación emocional para la paz requiere la consolidación de una relación de cooperación entre la escuela y la familia, es necesario aunar esfuerzos para consolidar los mayores puentes posibles en la búsqueda de ámbitos educativos integrados a las realidades de los niños y niñas.

Además de incluir a los educadores, es necesario trabajar con los niños y niñas sobre las tensiones que se generan en la sociedad y que deben ser conocidas y asumidas. En este caso, aprender a tener una actitud emocional y prosocial, a pesar de las contradicciones. Generar diálogos acordes a la edad, pero con la intención de generar autoreflexión y posición crítica, contribuyen a la consolidación de procesos formativos integrales.

Develar la percepción construida socialmente frente al concepto de paz y al mundo de las emociones en los grupos acompañados, permitió pensar en la pertinencia de dar continuidad a investigaciones de este tipo, que además incorporen instrumentos de medición (escala likert o auto-reporte) como posibles alternativas de argumentación y análisis de la situación social vivida por una comunidad educativa específica.

Si bien, los agentes familiares y docentes dieron cuenta y participaron de los acontecimientos experimentados por los niños y las niñas, involucrar en periodos más largos a los adultos a procesos de educación emocional para la paz, puede contribuir a mayores cambios en las percepciones sobre los comportamientos pacíficos y su incidencia en la construcción de ambientes armoniosos, tanto en la escuela como el contexto familiar.

Dentro de las limitaciones del estudio, se puede considerar el tiempo de realización de los talleres, los cuales podrían ampliarse al doble de los realizados y ejecutarlos a lo largo del año escolar. Igualmente la consideración de que éstos no sean momentos por fuera de la actividad académica (en momentos específicos), sino como experiencias de aprendizaje transversales. Otro de los aspectos considerados como limitación es lo que tienen que ver con el seguimiento cuidadoso a las intervenciones de cada uno de los niños y niñas, mediante bitácoras individuales respaldadas con registros videograbados, pues los resultados hacen mas referencia a la manifestaciones globales, que a los cambios individuales.

Bibliografía

- Alonso, L. (2011). Fundamentos psicopedagógicos para la alfabetización emocional. *Revista Psicogente*, 14(25), 151-163
- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I. y Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 53-64.
- Arboleda, Z., Herrera, M. M. y Prada, M. P. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz – Material para la práctica*. Oficina del Alto Comisionado para la Paz y Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia. Recuperado de: <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/Documents/que-es-educar-y-formar-para-la-paz-y-como-hacerlo.pdf>
- Atehortúa Palacio, Y., Muñoz, M. F., Segura Sierra, S., Tabares López, L. & Tamayo Zuluaga, D. M. (2018). Emociones para la paz en niños de 5 años de tres regiones colombianas (Tesis de Maestría). Centro de Estudio Avanzados en Niñez y Juventud, Alianza Universidad de Manizales-CINDE, Manizales.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y Bienestar*. Barcelona, España: Wolters Kluwer.

- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-4.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional. *Estudios Sobre Educación - ESE*, (11), 9- 25. Recuperado de:
https://issuu.com/msegur/docs/orientacion_psicopedagogica_y_educacion_emocional/15.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, (16), 1-11.
- Bisquerra, R. (2016A). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona, España: Graó.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2016B). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós
- Caballero, M. J. (2010) Convivencia escolar, Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista paz y conflictos*, (3), 154-169.
- Cabezudo, A. (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciências Sociais Unisinos*, 48(2), 139-145. doi: 10.4013/csu.2012.48.2.08
- Catzoli-Robles. (2016). Concepciones de Paz y Convivencia en el contexto escolar. *Universidad Autónoma Indígena de México*, 12(3), 433-444. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811030>
- Canchala, A., Rosales M., y Vargas A. (2016). Pedagogía para la paz desde las aulas de clases. *Nuevo Derecho*, 12 (18), 53-64.
- Cortés, A., Torres, A., López, W., y Pérez, C. P. (2015). Comprensiones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano. *Psychosocial Intervention*, 25, 19-25.
- Chaux, E., Bustamante, C. M., Jiménez, M., Nieto, A. M., Rodríguez, G. I., Blair, R., Molano, A., Velásquez, A. M. (2008). Aulas de Paz 2. Estrategias pedagógicas. *I(2)*, 124-145.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psykhé*, 20(2), 79-86.

- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*. Barcelona, España: Destino
- Damasio, A. (2018). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, España: Booket.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 55-84. doi:10.14201/ted.3202.
- De Vicente-Yagüe, M. I., y Marco, M. (2016). La dramatización musical del romancero en Educación Primaria para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 11-30. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/252511>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Recuperado de: <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf>
- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, (5), 77-96.
- Fernández-Angulo, A., Quintanilla, L., y Gimenez-Dasi, M. (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: un estudio preliminar. *Acción Psicológica*, 13(1), 191-206. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.15787>
- Fernández, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere*, 10(33), 251-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603306>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La Investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 139-153.
- Filella-Guiu, G., Agulló, M.J., Pérez-Escoda, N., y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns de Construcció de Pau* (20), 1-8.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2016). *Estado Mundial de la Infancia 2016*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc2016/>
- Galtung, Johan (2014) La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, (7), 9-18.
- Gallardo, I.M. y Saiz, H. (2016). Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 219-229. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267361>
- García, B., y Klein, I. (2014). La construcción de ambientes educativos para la convivencia pacífica: el modelo pedagógico del programa saludARTE, *Sinéctica*, (42), 1-13. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100006&lng=es&tlng=es.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Evaluación de un programa de Educación para la Paz durante la adolescencia: efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 102-111
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2017). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México DF: Zeta Bolsillo.
- Gómez Arevalo, A. P. (2014) Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz. *Revista Ra Ximhai*, 10(2) 257-289. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266011>
- Gómez, O., Romera, E. M., y Ortega, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gutierrez-Cobo, M. J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P., (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 39-52.
- Jaqueira, A. R., Lavega B., P., Lagadera O., F., Aráujo, p. y Rodríguez, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 15-32.
- Lederach, John P., (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.

- Lolas, F. (1994). Sobre El Lenguaje Emocional: Consideraciones Criticas Sobre Metodos De Análisis. *Lenguas Modernas 21* (pp. 169-178). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/140228/Sobre-el-lenguaje-emocional-consideraciones-criticas-sobre-metodos-de-analisis.pdf?sequence=1>
- López, G., & Guaimaro, Y. (2013). Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de paz. *Journal de Ciencias sociales*, 2(2).
- Lugo, C. (1985). Machismo y Violencia. *Nueva Sociedad*, (78), 40-47.
- Lyons William (1993) *Emoción*. España: Anthropos.
- Macias, M. A. (2002). Las Múltiples Inteligencias. *Revista Psicología desde el Caribe* (10), 27-38.
- Márquez-Cervantes, M.C. y Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>
- Martín, B., y Ramos, I. (2015). Escribir en la escuela en tiempos de guerra. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 67-83. doi: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67304>
- Martínez, M. (2016). Propuesta de actividades para fomentar la educación para la paz en la enseñanza superior. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 83-102. <http://dx.doi.org/10.6018/j/263821>
- Martínez, E. M., y Quintero-Mejía, M. (2016). Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 301-313. DOI:10.11600/1692715x.14120300914
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Recuperado de <https://www.sectormatematica.cl/pedagogia/19%20Humberto%20Maturana%20-%20Emociones%20y%20Lenguaje%20en%20Educacion%20y%20Politica.pdf>
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C., Mesurado, B. (2012) Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos curriculares para preescolar.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015) Ruta de reflexión y mejoramiento pedagógico “siempre día E”. Guía 4 para directivos y docentes. El ambiente escolar y el mejoramiento de los aprendizajes. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Guia%204_Ciclo%203_V4ok.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Orientaciones Generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz en los Establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia.
- Muñoz de Morales, M., y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación Emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 401-412.
- Modzelewski, H. (2016). Fundamentos para un Programa de Educación de las Emociones en una Sociedad Democrática. *Andamios*, 13(30), pp. 83-110.
- Modzelewski Helena, (2017). *Emociones, educación y democracia: una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*. México: Instituto de investigaciones filosóficas.
- Nussbaum, M. (2015) *Emociones Políticas. ¿Porque el amor es importante para la justicia?*. Bogotá, Colombia: Planeta-Paidós.
- Ortega, R., Elipe, P. y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: Un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 151-165
- Pacheco, B. (2016). Educación Emocional en la Formación Docente: Clave para la Mejora Escolar. *Revista Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107 – 113.
- Paglialunga Flamini, E. (2016). Las emociones en la Retórica de Aristóteles. *Praesentia*, 0, 133-153. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/praesentia/article/view/8068>
- Pasillas, M. A. (2002). Concepciones de “violencia” y “paz” y Educación para la Paz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2). Recuperado de <http://web.archive.org/web/20041217224529/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=878>
- Patiño, L., Peña, S., López, J., y Gómez, L. (2015). Aulas en paz un espacio pedagógico para la sana convivencia. *Plumilla Educativa*, 0(16), 270-285. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1611>
- Quiñones Pinilla, N. y Mendieta Gonzalez, M. D. (2017). Pedagogía de la Confianza: una estrategia para generar ambientes escolares de paz. *Revista Análisis*, 49(91), 315-336
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la Inteligencia Emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2° ciclo de educación infantil?. *Acción Psicológica*, 12(1), 75-90. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>.
- Ramos, C., Nieto, A. M., y Chau, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 39-61.

- Rodríguez, E. S. (2016). Aportaciones de la Pedagogía Freinet a la educación para la paz. *Paz y Conflicto*, 9(2), 245-261.
- Rodríguez, A. López, G. y Echeverri, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1),393 - 410. doi: <http://dx.doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribuciones de la expresión motriz cooperativa. *RIE*, 32(2).
- Santaella, E. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la Educación para la Paz. *Revista Paz y Conflicto*, 9(2), 245-261
- Suárez, M. A. (2004). El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula, *Revista Tabanque*, 18, 135-150.
- Teruel, M. P. (2014). Por qué y para qué la educación emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, (442), 62-64.
- Vásquez-Alonso, A. y Manassero, M. A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica: evidencias empíricas derivadas de la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(3), 417-441
- Vásquez de la Hoz, F. J. (2009). Importancia de la Inteligencia Emocional en la práctica del buentrato en la escuela. *Psicogente*, 12(22), 422-432.
- Zembylas, M. (2012). The affective (re)production of refugee representations through educational policies and practices: Reconceptualising the role of emotion for peace education in a divided country. *IntRevEduc* (58), 465–480. doi: 10.1007/s1