



INTELIGENCIA INTERPERSONAL: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA
CONVIVENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO SAN FRANCISCO
DE ASÍS IED DE BOGOTÁ

DIANA MARCELA RIVEROS SANTA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

COLOMBIA, BOGOTÁ 2019

INTELIGENCIA INTERPERSONAL: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA
CONVIVENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO SAN FRANCISCO
DE ASÍS IED DE BOGOTÁ

DIANA MARCELA RIVEROS SANTA

Asesora

Doctora NOHORA STELLA JOYA RAMIREZ

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magíster en Educación

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA INVESTIGATIVA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

COLOMBIA, BOGOTÁ 2019

Dedicatoria.

*Hoy me siento inmensamente feliz y complacida por el logro alcanzado,
ha sido mi deseo aportar mis saberes a los niños, niñas y jóvenes de mi país.*

*Quiero dedicar este esfuerzo académico a mis padres Ángela y Francisco,
quienes con amor y perseverancia continúan formándome y apoyándome.*

*A mi esposo Andrés Eduardo, mi compañero de vida y de aventuras,
quien con su respaldo constante me apoya en cada etapa de mi vida.*

*A mis adorados hijos Santiago Fernando y Andrés Felipe,
ellos son el motor de mi vida y quienes me impulsan a seguir
investigando y aportando a la educación de mi país.*

A todas las personas que me han acompañado en este proceso.

¡Mil y mil gracias!

Agradecimientos.

Deseo expresar mi agradecimiento a Dios, quien ilumina mi vida y me bendice de formas inexplicables.

A la Doctora Nohora Joya, directora de este trabajo de investigación por su apoyo, su constancia, por compartir su sabiduría conmigo y sobre todo por su paciencia y calidad humana.

A mis padres Francisco Riveros y Ángela Santa, quienes con esfuerzo y amor han sabido formarme y a través del ejemplo crearon en mí el interés de aportar a la sociedad desde la educación y los valores humanos.

A mi esposo Andrés Sarmiento y a mis hijos Santiago Fernando y Andrés Felipe quienes con su amor fueron comprensivos durante el tiempo que no pude compartir con ellos; pero que estuvieron atentos a mis dificultades, expectativas, alegrías y siempre fueron mi apoyo para no detenerme y ser perseverante.

A los estudiantes de grado sexto y séptimo del colegio San Francisco de Asís IED por aportarme cada día como persona y profesional, especialmente por brindarme sus sonrisas, afecto y enseñanzas, por hacerme ver la realidad y querer trabajar en ella.

Resumen.

La convivencia escolar atraviesa una crisis importante a nivel nacional y distrital. Según estudios realizados por la Secretaría de Educación Distrital y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), es común ver casos de agresión escolar en los medios de comunicación, lo que convierte esta situación en una de las principales preocupaciones de los profesores del país. El objetivo de este estudio fue diseñar una propuesta para activar elementos de la inteligencia interpersonal de Howard Gardner con el fin de fortalecer la convivencia escolar de estudiantes de un colegio distrital en la ciudad de Bogotá. Para lograrlo se hizo una investigación de enfoque cuantitativo y tipo descriptivo, se aplicaron dos instrumentos para recolectar datos que son el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS – 24) y el Cuestionario de Autoevaluación de las Inteligencias Múltiples (CAIM) y se interpretaron a través de la estadística descriptiva. Los resultados se analizaron a la luz de categorías, para el TMMS 24 la atención, claridad y regulación de las emociones y para el CAIM la empatía, el liderazgo y la asertividad.

El estudio arrojó que los estudiantes no presentan una empatía suficiente con sus pares e incluso con sus habilidades de liderazgo, ni poseen las habilidades ni disposición para comprender y aceptar a los compañeros que presenten diferencias respecto a sus gustos y preferencias, pero existe una vinculación importante entre ellos y sus propias emociones acudiendo a resultados positivos y equilibrados. Teniendo en cuenta lo anterior se genera una propuesta que permitirá desarrollar elementos de la inteligencia en mención.

Palabras clave: Convivencia Escolar, Inteligencia Interpersonal, Educación emocional.

Abstract.

School coexistence is going through an important crisis at the national and district level. According to studies carried out by The District Department of Education and The National Administrative Department (DANE), It is very common to see cases of school aggression in the media. This situation has become one of teachers' main concerns in the country. The aim of this study was to design a proposal to activate Hogard Gardner's interpersonal intelligence components in order to strengthen the school coexistence in students at a public school in Bogotá city. To achieve this goal, a quantitative and descriptive research-type was performed. Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS – 24) and Multiple Intelligence Questionnaire (CAIM) processes were applied to collect and analyze data through the descriptive statistics. The results were analyzed in categories. TMMS 24 was used for attention, clarity and emotions regulation. CAIM was used for empathy, leadership and assertiveness.

The study showed that students lack sufficient empathy with their peers and underestimate their own leadership skills, since they do not possess the skills or disposition to understand and accept peers who present differences regarding their likes and preferences. However, there is an important link between them and their own emotions resulting in positive and balanced results. Taking the above into account, a proposal was generated that will allow the development of interpersonal intelligence elements.

Key Words: School Coexistence, Interpersonal Intelligence, Emotional Education.

Abstrait.

La convivialité scolaire traverse une crise importante aux niveaux national et des districts. Selon des études menées par le Secrétariat de l'Éducation de district et le département administratif national de statistique (DANE), il est fréquent de constater des cas d'agression scolaire dans les médias, ce qui fait de cette situation l'une des principales préoccupations des enseignants du pays. L'objectif de cette étude était de concevoir une proposition visant à activer des éléments de l'intelligence interpersonnelle de Howard Gardner afin de renforcer la convivialité scolaire des élèves d'une école de district dans la ville de Bogotá. Pour y parvenir, un type de recherche quantitatif et descriptif a été réalisé. Deux instruments ont été utilisés pour collecter des données, à savoir le Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) et le Questionnaire pour Intelligences Multiples (CAIM), et ont été analysés à l'aide des statistiques descriptives. Les résultats ont été analysés à la lumière des catégories, de l'attention, de la clarté et de la régulation des émotions de TMMS 24 et de l'empathie, du leadership et de l'affirmation de soi de la CAIM.

L'étude a montré que les étudiants ne manifestent pas suffisamment d'empathie envers leurs pairs et que, même avec leurs compétences en leadership, ils ne possèdent pas les compétences nécessaires ou la disposition pour comprendre et accepter des collègues présentant des différences en ce qui concerne leurs goûts et leurs préférences. Il existe cependant un lien important entre eux-mêmes et leurs propres émotions démontrant des résultats positifs et équilibrés. Compte tenu de ce qui précède, une proposition est générée qui permettra le développement d'éléments de l'intelligence en question.

Mots clés : Convivialité scolaire, intelligence interpersonnelle, éducation émotionnelle

CONTENIDO.

INTRODUCCIÓN	13
CAPITULO I – DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA	17
1.1 Problema de investigación	17
1.2 Objetivos	24
1.2.1 Objetivo General	24
1.2.2 Objetivos Específicos	25
1.3 Justificación	25
CAPITULO II – ANTECEDENTES TEÓRICOS	30
CAPITULO III – MARCO TEÓRICO	47
3.1 La noción de Convivencia	48
3.2 La Convivencia Escolar	53
3.3 Agresión, conflicto e intimidación escolar	58
3.4 La noción de Inteligencia	69
3.5 La Inteligencia Interpersonal	76
3.5.1 Educar en la Inteligencia Interpersonal	83
3.5.2 Caracterización y estimulación de la Inteligencia Interpersonal	86
3.6 Contexto Institucional	90
CAPITULO IV – MARCO METODOLÓGICO	93
4.1 Diseño Metodológico	93

4.2 Participantes	95
4.3 Técnicas e instrumentos	98
4.4 Aspectos éticos de la investigación	104
CAPITULO V – RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	105
5.1 Análisis de los resultados de la aplicación del test TMMS – 24	106
5.2 Análisis de los resultados de la adaptación del instrumento CAIM	121
CAPÍTULO VI – PROPUESTA DIDÁCTICA.....	136
CONCLUSIONES	150
Anexo 1. Instrumento TMMS – 24	155
Anexo 2. Instrumento CAIM	156
Anexo 3. Consentimiento Informado de padres y estudiantes	157
REFERENCIAS	158

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Pruebas PISA 2015 en relación al bullying.....	18
Tabla 2. Índice de exposición al bullying. Pruebas PISA 2015	20
Tabla 3. Principales atributos de las definiciones del concepto de convivencia	51
Tabla 4. Caracterización de la Inteligencia Interpersonal	86
Tabla 5. Resultado para hombres y mujeres – Componente de Atención	100
Tabla 6. Resultado para hombres y mujeres – Componente de Claridad	100
Tabla 7. Resultado para hombres y mujeres – Componente de Reparación	101
Tabla 8. Agrupación de factores Inteligencia Interpersonal	131

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.

Gráfica 1. Participación de estudiantes por género.....	96
Gráfica 2. Edad de los participantes	97
Gráfica 3. Resultado estudiantes hombres frente al componente Atención Emocional	107
Gráfica 4. Resultado estudiantes mujeres frente al componente Atención Emocional	108
Gráfica 5. Relación Hombres y mujeres frente al componente Atención Emocional	109
Gráfica 6. Resultado estudiantes hombres frente al componente Claridad de Sentimientos	113
Gráfica 7. Resultado estudiantes mujeres frente al componente Claridad de Sentimientos	114
Gráfica 8. Relación Hombres y mujeres frente al componente Claridad de Sentimientos.....	115
Gráfica 9. Resultado estudiantes hombres frente al componente Reparación Emocional	117
Gráfica 10. Resultado estudiantes mujeres frente al componente Reparación Emocional	118
Gráfica 11. Relación Hombres y mujeres frente al componente Reparación Emocional	119
Gráfica 12. Respuestas de la pregunta 1 CAIM	121
Gráfica 13. Respuestas de la pregunta 2 CAIM	122
Gráfica 14. Respuestas de la pregunta 3 CAIM	123
Gráfica 15. Respuestas de la pregunta 4 CAIM	124
Gráfica 16. Respuestas de la pregunta 5 CAIM	125
Gráfica 17. Respuestas de la pregunta 6 CAIM	126
Gráfica 18. Respuestas de la pregunta 7 CAIM	127

Gráfica 19. Respuestas de la pregunta 8 CAIM	128
Gráfica 20. Respuestas de la pregunta 9 CAIM	129
Gráfica 21. Respuestas de la pregunta 10 CAIM	130

INTRODUCCIÓN.

Comprender la violencia escolar resulta un proceso complejo, pues es un fenómeno con amplio entramado de actores y elementos de tipo social, tecnológico, cultural, económico y familiar que confluyen de diversas maneras. Desde las causas, que pueden ser biológicas, psicológicas, sociales, culturales e inclusive políticas, hasta las consecuencias que van desde la generación de traumas, la repetición de ciclos de violencia, la naturalización de comportamientos violentos y la decadencia moral de la sociedad, es posible comprender que dicha problemática se puede abordar desde disciplinas distintas.

Mediante un recorrido bibliográfico inicial se pudo establecer el gran interés que este fenómeno ha despertado en la literatura reciente. Si bien no se trata de una problemática exclusiva de los últimos años, pues desde la década de los setenta con los estudios del psicólogo sueco Dan Olweus, se ha planteado como un fenómeno de carácter global e interdisciplinario; en las últimas décadas se han diversificado los puntos de vista desde los cuales es posible abordarlo, y así mismo, las investigaciones han ampliado el rango de estudio al incorporar nuevas causas, consecuencias, métodos de prevención y mecanismos de intervención.

Muchas de las investigaciones consultadas han analizado el fenómeno desde el conjunto de posibilidades que pueden convertirse en factores que propicien o disminuyan la agresión escolar, dificultando o facilitando un ambiente de convivencia. Sin embargo, son pocos los estudios que han planteado cómo al potencializar o desarrollar la Inteligencia Interpersonal en los estudiantes, se puede generar la empatía, asertividad, diálogo y comunicación necesaria para lograr la convivencia escolar.

La inteligencia interpersonal hace parte del modelo de múltiples inteligencias planteado por el psicólogo norteamericano Howard Gardner en la década de los noventa. Este modelo comprende ocho “tipos de inteligencia” entre las cuales se encuentra aquella que se refiere a la manera como interactuamos y nos relacionamos con los demás, o Inteligencia Interpersonal.

La importancia de este tipo de inteligencia para la presente investigación radica en que, dentro de sus planteamientos epistemológicos, permite comprender la forma de interacción de los individuos en contextos sociales determinados, por lo tanto se presenta como concepto apropiado para desarrollar en el contexto educativo.

Particularmente, en Colombia, la problemática de la violencia escolar se encuentra dentro de las principales preocupaciones en materia de políticas públicas, pues presenta unos de los índices más altos de la región, como lo muestran algunos estudios internacionales y nacionales realizados en los últimos años. Las causas de esto pueden ser variadas y por tanto los mecanismos para abordarla deben ser diversos. Algunos autores consultados hacen hincapié en la influencia del contexto violento en el que se encuentra el país desde hace más de medio siglo, otros consideran que independientemente del contexto político es más determinante las condiciones socio-económicas del grupo familiar, así mismo, desde otras perspectivas se considera que el desarrollo cognitivo influenciado por los principales actores de convivencia del niño o adolescente es el factor clave para comprender la aparición de comportamientos agresivos en los mismos.

En la presente investigación se tomaron como base postulados teóricos y metodológicos de disciplinas que han abordado dicha problemática desde enfoques pedagógicos, psicológicos y sociológicos. Puntualmente se hace énfasis en los aportes que la teoría de las inteligencias múltiples, específicamente con su variante denominada “inteligencia interpersonal”, ha hecho al

campo y las herramientas e instrumentos de tal teoría que resultan más apropiados para el contexto particular.

El presente documento corresponde a una investigación realizada entre el año 2018 y 2019 en la ciudad de Bogotá, cuyo objetivo fue resolver los interrogantes planteados por la autora en relación a los aportes que la teoría de la inteligencia interpersonal podía hacer a un contexto educativo en particular. La problemática identificada tiene lugar en el Colegio San Francisco de Asís, ubicado en la localidad de Los Mártires, en la ciudad de Bogotá. La autora, como docente de la institución, identificó una serie de factores que daban cuenta de unos preocupantes índices de agresión entre los estudiantes de la institución, particularmente entre los jóvenes de los grados sexto y séptimo de bachillerato. Se encontró que eran frecuentes los casos de agresión física, así como otras formas de agresión escolar, entre ellas la verbal y la que se da mediante medios digitales.

Por lo anterior, se planteó la necesidad de diseñar una propuesta didáctica que ayudara a reducir estos índices y a fortalecer las relaciones de convivencia entre los estudiantes. Así las cosas, se generó la pregunta de investigación sobre cuales serian los elementos de la inteligencia interpersonal que se deben desarrollar en dicha propuesta para que a su vez se fortalezcan los procesos de convivencia escolar, se plantearon tambien unos objetivos frente a la problemática detectada y, posteriormente, se realizó un diagnóstico que permitió comprender el estado actual de la inteligencia interpersonal de los estudiantes de grados sexto y séptimo del Colegio San Francisco de Asís IED en Bogotá.

Luego, se estableció una ruta metodológica que abarcara las herramientas más adecuadas para abordar la problemática, llegando a la conclusión que bajo el paradigma empírico analítico se

trataría de una investigación de enfoque cuantitativo y tipo descriptivo que comprendiera una serie de técnicas e instrumentos específicos aplicados a 44 estudiantes de la institución pertenecientes al grado sexto y séptimo.

Una vez establecidos dichos parámetros metodológicos se realizó una revisión bibliográfica que permitió, en primer lugar, rastrear los antecedentes teórico-prácticos que permitieran identificar la trayectoria que ha tenido la investigación sobre la educación emocional y la convivencia escolar, y la pertinencia del presente estudio, y posteriormente, y en segundo lugar, delimitar un marco teórico que contuviera las teorías y conceptos que resultarían pertinentes para guiar la investigación.

Finalmente, se expusieron los hallazgos, producto de todo el proceso investigativo; estos resultados permitieron generar una discusión en la cual se plantea una propuesta de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar. El diseño de la propuesta didáctica se basó en unos principios y unos ejes básicos para el fortalecimiento de la inteligencia interpersonal. Por último, se presentan una serie de conclusiones y recomendaciones dirigidas a diferentes áreas relacionadas con los procesos pedagógicos y sus actores, como los padres de familia, la institución, entre otros, así como la pertinencia de seguir ahondando en este tema y generar nuevos estudios de investigación.

CAPITULO I –DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA.

En el primer capítulo se realizó una presentación de la problemática que guía la investigación. En primer lugar se definió la situación problema aterrizándola al contexto colombiano y se delimitó la pregunta de investigación en la institución educativa seleccionada. Posteriormente se establecieron una serie de objetivos y se expusoe la justificación haciendo énfasis en los aportes y la novedad de la investigación aquí presentada.

1.1. Problema de Investigación.

Los seres humanos somos sociales por naturaleza, tenemos relaciones de interacción en varios contextos de nuestro quehacer y nuestra cotidianidad, no obstante, estas relaciones no siempre son acertadas y constructivas debido a un alto índice de agresión y violencia, que bien podría ser relacionada con la situación de crisis social que vive el mundo entero y específicamente nuestro país Colombia , desde hace ya algo más de medio siglo. Las escuelas representan uno de los primeros espacios en los que las niñas, y niños socializan, crean lazos de amistad y compañerismo y cimientan los principios y valores que enmarcan sus actitudes y comportamientos, pero también es el lugar donde, de forma precipitada, se ha venido presentando un oleaje de violencia y agresión que en algunas circunstancias ha tenido consecuencias fatales y que por ende afecta gravemente la convivencia escolar.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2001), el fenómeno de la convivencia escolar, se entiende inserto dentro de dinámicas relacionales de la escuela, que guardan relación con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia, así como con aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional, no

obstante, estas dinámicas han estado seriamente afectadas a nivel internacional en donde el bullying o acoso ha venido tomando bastante fuerza tanto en el plano nacional como a nivel global.

Resulta entonces importante analizar como la convivencia escolar actualmente se ve afectada por situaciones o acciones negativas que atentan contra ella como lo es el bullying, un término muy usado en los últimos tiempos para referirse al tema de acoso escolar, que cada vez toma mas fuerza en los ambientes educativos y que atentan directamente a la sana convivencia.

En el contexto internacional es preciso tener en cuenta los datos arrojados por la OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos a través de las estadísticas obtenidas por medio de las Pruebas PISA (Programme for International Student Assessment). Si bien el objetivo principal de esta prueba es medir el nivel de conocimientos de los estudiantes a nivel mundial en tres áreas particulares: matemáticas, ciencias y lectura; posee además algunos parámetros para medir, entre otros, el bienestar de los alumnos que están sujetos al estudio.

Uno de estos parámetros, implementado recién en la aplicación de la prueba en 2015 se trata del bullying. A través de una serie de preguntas específicas, categorizadas de acuerdo al tipo de acoso, la prueba mide los índices de exposición de los estudiantes a dinámicas de acoso escolar o bullying a través de la voz de las mismas “víctimas” (ver tabla 1).

Tabla 1. Preguntas planteadas a los estudiantes en las Pruebas Pisa 2015 en relación al bullying.

Acción	Tipo de acoso
Otros alumnos me han excluido a propósito.	relacional
Otros alumnos se han reído de mí.	verbal
Otros alumnos me han amenazado.	verbal/físico
Otros alumnos me han quitado o han roto mis cosas.	físico/material
Otros alumnos me han golpeado o empujado.	físico
Otros alumnos han difundido rumores horribles sobre mí.	verbal/relacional

Fuente: OCDE (2015).

Los resultados globales dieron como resultado que todos los países consultados cuentan con este fenómeno, en mayor o menor medida, y en la mayoría de los casos una mayor exposición al acoso escolar dio como resultado unos resultados más bajos en las pruebas. Esto se explica porque, según el informe, ser acosado por sus iguales genera en los estudiantes consecuencias negativas relacionadas con su estabilidad emocional y su conducta, que repercute directamente en su rendimiento académico. Los países del mundo con mayor índice de exposición al bullying por parte de los estudiantes son Letonia, Nueva Zelanda y Singapur, y particularmente en el continente americano, Canadá, Estados Unidos y Colombia, en donde el porcentaje de frecuencia de casos de “bullying” es aproximadamente del 7,6% (ver tabla 2)

Tabla 2. Índice de exposición al bullying. Pruebas PISA 2015.

Results based on students' self-reports and index of exposure to bullying

Index of exposure to bullying -1.5 -1.0 -0.5 0.0 0.5 1.0				Percentage of frequently bullied students¹	Percentage of students who reported being bullied at least "a few times a month"							
					Any type of bullying act	Other students left me out of things on purpose	Other students made fun of me	I was threatened by other students	Other students took away or destroyed things that belong to me	I got hit or pushed around by other students	Other students spread nasty rumours about me	
			■	Latvia	17.5	30.6	12.7	15.0	6.5	7.2	8.4	13.2
			■	New Zealand	18.3	26.1	12.8	17.4	8.3	6.3	6.7	12.8
			■	Singapore	14.5	25.1	11.9	18.3	4.4	5.1	5.1	8.7
			■	Macao (China)	14.4	27.3	9.5	19.9	6.2	8.5	4.2	9.3
			■	Australia	14.8	24.2	12.8	15.1	7.2	5.7	5.7	11.2
			■	United Kingdom	14.2	23.9	11.4	15.1	6.5	4.7	5.4	11.1
			■	Canada	12.9	20.3	9.5	13.4	4.7	4.0	5.0	7.8
			■	Qatar	19.1	25.0	12.2	14.6	8.7	9.1	8.8	12.3
			■	Tunisia	16.2	28.2	11.7	13.1	9.4	7.4	8.6	12.6
			■	United Arab Emirates	17.8	27.0	12.4	15.9	8.2	9.4	8.0	12.7
			■	Poland	10.7	21.1	8.3	11.7	3.9	4.2	4.1	13.0
			■	Estonia	9.5	20.2	6.6	13.7	3.0	3.9	4.7	6.9
			■	Switzerland	7.3	16.8	5.6	10.7	2.4	4.6	2.8	7.0
			■	Finland	9.5	16.9	7.2	10.5	3.1	2.7	4.6	6.8
			■	Denmark	6.4	20.1	6.0	11.2	1.9	4.2	3.5	7.7
			■	Hong Kong (China)	15.4	32.3	8.5	26.1	7.1	10.5	9.5	9.4
			■	Belgium	7.2	18.5	5.9	11.1	2.7	3.0	3.1	8.8
			■	Germany	6.1	15.7	5.4	9.2	1.7	3.8	2.3	7.3
			■	United States	10.0	18.9	10.0	11.4	4.9	3.5	3.8	7.9
			■	Colombia	7.6	22.1	8.3	11.5	3.3	4.5	4.0	10.9
			■	Czech Republic	11.7	25.4	9.8	11.1	4.5	7.3	7.5	13.3
			■	Chile	7.9	18.0	7.4	9.6	2.9	4.6	3.2	9.6
			■	Bulgaria	13.8	24.7	8.1	12.4	5.9	7.4	9.1	12.4
			■	Mexico	10.1	20.2	9.0	13.0	4.1	4.6	5.3	9.3
			■	Thailand	17.5	27.2	12.3	19.9	8.6	9.6	7.1	11.1
			■	Slovak Republic	11.5	22.5	10.3	10.4	4.9	6.2	4.9	12.4
			■	Costa Rica	10.9	20.8	8.1	11.8	4.6	2.0	2.7	12.2
			■	Ireland	6.8	14.7	5.9	8.5	2.9	3.4	3.1	6.0
			■	B-S-J-G (China)	10.5	22.5	7.9	12.3	3.5	12.5	4.2	6.3
			■	Austria	7.9	19.1	5.7	11.9	2.9	5.3	4.2	7.7
			■	Slovenia	7.3	16.4	5.4	8.8	2.7	3.4	4.1	8.2
			■	OECD average	8.9	18.7	7.2	10.9	3.7	4.2	4.3	8.4

Fuente: OCDE (2015).

Si bien los resultados de la prueba no deben ser generalizados, en la medida que dan cuenta de factores y parámetros estandarizados, es importante tener en cuenta que no se trata de resultados aislados. La UNESCO, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ha venido implementando desde el año 2012 la Encuesta Mundial de Salud a Escolares que mide, entre otros el porcentaje de estudiantes que han experimentado situaciones de acoso escolar “bullying”. Los resultados de la encuesta indican que más del 32% de los niños ha sufrido acoso escolar, y en caso

de las niñas la cifra es del 28%, por lo que, aproximadamente uno de cada tres niños en el mundo sufre de este tipo de violencia.

Los resultados de esta encuesta tampoco pueden ser generalizados a cualquier contexto, en primer lugar porque se centra en evaluar conductas relacionadas con la salud dejando de lado otras perspectivas, y en segundo lugar porque analiza datos principalmente de países europeos y de Norte América. Sin embargo, arroja conclusiones interesantes, según el estudio en estas regiones las condiciones socioeconómicas y de migración influyen directamente en la aparición del fenómeno, “el tipo de empleo y el nivel educativo de los padres, es el factor de previsión más fiable acerca del acoso: entre las familias más pobres, dos de cada cinco jóvenes sufren sus consecuencias” (UNESCO, 2018)

Respecto a la región, Román y Murillo (2011) en un informe presentado en la Revista de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la situación de convivencia y violencia escolar en América Latina y el Caribe, afirman que “de acuerdo con los análisis, poco más de la mitad de los estudiantes de 6º grado (el 51,1%) sufrieron robos, fueron insultados, amenazados o golpeados por sus compañeros en la escuela durante el mes anterior al que se recogieron los datos. La agresión más frecuente es el robo (39,4%), seguida de la violencia verbal (26,6%) y, por último, la violencia física (16,5%).” (p. 44)

El país con menor índice de afectaciones a su ambiente escolar es Cuba, pero las cifras muestran que esta situación afecta al menos a uno de cada tres alumnos en el resto de los países, reflejando con ello lo grave y generalizado del fenómeno. Sin embargo, el problema se hace aún más agudo en Colombia, el Ecuador, Nicaragua, Costa Rica, República Dominicana y el Perú (cifras sobre un 45%).

Otro estudio regional que vale la pena mencionar es el realizado por la ONG Internacional - Bullying Sin Fronteras para América Latina y España en 2018, que se trata del primer informe internacional sobre estadísticas del bullying en América Latina. El informe concluye que 7 de cada 10 niños en América Latina sufre de acoso escolar y sus causas son diversas, por ejemplo se hace énfasis en la alta permisividad que muestran los docentes y padres de familia frente a los agresores, reproduciendo problemáticas como la revictimización (Bullying Sin Fronteras, 2018). Según el informe el primer lugar en número de niños y adolescente afectados por esta problemática lo ocupa México seguido de Costa Rica y Chile. (Bullying Sin Fronteras, 2018)

Como se evidencia a partir del estudio anterior, Colombia es un país que refleja un porcentaje elevado respecto a cualquier situación que afecta su entorno escolar, es por esto que en el año 2011 el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) realizó conjuntamente con la Secretaria de Educación de Bogotá la Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5 a 11 grado en la ciudad de Bogotá. Ante las estadísticas obtenidas Jorge Bustamante, director del DANE, manifestó que “Los estudiantes de 5° a 11° están comprometidos con la convivencia y la seguridad escolar en los colegios de Bogotá. Ofensas, golpes, agresiones y porte de armas blancas y de fuego, entre otros factores fueron identificados como de riesgo” (Bustamante, 2011, p:1). Y es que hoy en día es común ver en las noticias los enfrentamientos entre estudiantes de un mismo colegio o de colegios diferentes, que pretenden resolver sus diferencias a través del maltrato verbal y físico.

A partir de estos estudios surgen entonces grandes interrogantes ¿Qué está pasando con la educación de los niños y niñas? ¿Cómo desde la familia se enseña y orienta a los hijos a convivir armoniosamente? ¿Las instituciones escolares, brindan herramientas necesarias para que los niños

y niñas aprendan a convivir y controlar sus emociones? ¿Cómo la sociedad establece políticas claras, en relación a la convivencia escolar?

Esta realidad mencionada no es ajena a Bogotá, las estadísticas de convivencia escolar que reporta la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), muestran la realidad de violencia que se experimenta a diario al interior de las instituciones educativas, representada en situaciones como: matoneo, agresión física y/o con armas, agresión verbal y psicológica, consumo y expendio de sustancia psicoactivas SPA; hurto, estafa, retención, daño o destrucción de quipo de elementos e instalaciones, vandalismo, enfrentamiento de grupos fuera del colegio, suplantación, maltrato a personas en situación de indefensión, amenazas e intimidación y extorsión, pandillas, parches, combos, porte de armas, explotación sexual infantil y mal manejo de la homosexualidad, ideación suicida e intento de suicidio (DANE y SED, 2011.) .

Teniendo en cuenta lo expuesto, el presente estudio centró su atención en el colegio San Francisco de Asís IED, de la localidad de Los Mártires (14) en Bogotá, en el que se observó que la realidad no es distinta. Se encontraron reiterados casos de agresión física, a la vez que se evidenciaron otras formas de violencia escolar. Según bases de datos del departamento de orientación estudiantil, los índices de violencia verbal, relacional e informática son demasiado altos, por esta razón en el manual de convivencia de esta institución, tipifica la agresión como “Situaciones tipo II: Corresponden a este tipo de situaciones la agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y cumplan con cualquiera de las siguientes características: que se presenten de manera repetida o sistémica y que causen daños al cuerpo o a la salud mental sin generar incapacidad” (p:13).

La situación de convivencia escolar en esta institución activó las alarmas de agresión, especialmente en los estudiantes de ciclo III que corresponde a los grados sexto y séptimo, que bien podrían estar asociadas al desarrollo social y emocional propio de las edades de estos jóvenes, a las dinámicas familiares, a sus patrones de crianza, y a la violencia heredada de una sociedad quebrantada desde hace tantos años o también a programas débiles o ausentes de prevención, mediación y conciliación de la agresión en el colegio y que por ende se afecta la convivencia escolar y el ambiente adecuado para el aprendizaje. Es notoria la poca habilidad que tienen los y las estudiantes de este ciclo para resolver los conflictos, no generan empatía hacia el otro ni utilizan un lenguaje asertivo para relacionarse, a esto se suma el inadecuado manejo de la ira.

Debido a la situación anteriormente expuesta y respondiendo a un interés investigativo particular, al ser la autora docente de esta institución, surgió la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué elementos de la inteligencia interpersonal se deben tener en cuenta para el diseño de una propuesta didáctica que pueda ser implementada en los estudiantes de ciclo III, para fortalecer los procesos de convivencia escolar en el Colegio San Francisco de Asís IED de la localidad de Los Mártires (14) en Bogotá?

1.2. Objetivos.

1.2.1. Objetivo General.

Diseñar una propuesta didáctica a partir de elementos teóricos y metodológicos de la inteligencia interpersonal, para ser implementada en los estudiantes del ciclo III del colegio San Francisco de Asís IED de Bogotá, con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar en la institución.

1.2.2. Objetivos Específicos.

1. Identificar los elementos que pertenecen a la inteligencia interpersonal así como los relacionados con la convivencia escolar a través de una revisión teórica.
2. Caracterizar los elementos de la inteligencia interpersonal que presentan las y los estudiantes de ciclo III del Colegio San Francisco de Asís IED.
3. Elaborar una propuesta que desarrolle elementos de la inteligencia interpersonal y a su vez fortalezca los procesos de convivencia en las y los estudiantes de ciclo III del Colegio San Francisco de Asís IED.

1.3. Justificación.

Para la mayoría de los niños y las niñas en América Latina y el Caribe, la escuela representa el espacio donde pasan el mayor tiempo de su vida cotidiana. La función central de la escuela es educar, enriquecer y proteger a sus estudiantes, en un ámbito de respeto y ejercicio de los derechos de todos. Sin embargo, aún hay escuelas donde se registran dinámicas que vulneran los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Por ejemplo, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) se siguen reportando casos de castigos corporales, así como de maltrato emocional y abuso sexual. También se observa una tendencia creciente del acoso entre pares –agravado por el uso del internet– e inclusive de agresiones de estudiantes (sobre todo varones) y, en algunos casos, de padres contra maestros y autoridades educativas (UNICEF, 2011). La agresión escolar es un fenómeno global que requiere de una intervención oportuna, con angustia se observa como la niñez está siendo cada vez más vulnerable a actos de violencia que consecuentemente generan en ellos reacciones

agresivas y de baja autoestima, razón por la cual les resulta más difícil relacionarse y construir ambientes sanos.

Es del diario vivir escuchar situaciones lamentables de agresión y violencia en distintos contextos como en la familia, en las que se han llegado a medidas tan extremas como el asesinato por parte de los hijos a los padres y viceversa, o los encuentros violentos de los estudiantes al terminar la jornada escolar en parques y sitios aledaños a su institución o el matoneo a través de redes sociales que toma cada vez más fuerza en los niños y jóvenes, estas son algunas de las razones por las que se han aumentado los reportes de niños y adolescentes con casos de estrés, depresión, ansiedad, baja autoestima, todos ellos originados en el ambiente hostil, agresivo y violento en el que permanecen a diario y en el cual se pretende tener un espacio de enseñanza – aprendizaje.

De esta manera, es indispensable realizar estudios que permitan caracterizar este fenómeno social, de manera focalizada identificando características, necesidades y problemáticas particulares. Esto para entender no solo dónde se origina los fenómenos de violencia y cómo lo vivencian los niños, niñas y adolescentes. Además, para construir a partir de eso procesos de intervención y prevención que se respondan de manera adecuada con los contextos.

En este sentido, no se puede olvidar que aun cuando los estudiantes ejerzan prácticas violentas con sus compañeros, “ellos como seres humanos, poseen cualidades, habilidades y destrezas innatas, las cuales hacen parte de la Inteligencia Emocional, que al ser potencializada, se puede convertir en factor protector frente a esta problemática, logrando disminución o presencia de la misma” (Castro, 2014, p: 14). Por lo anteriormente expuesto, el tema de la presente investigación resulta ser vigente, importante, preocupante y requiere de una pronta intervención.

Para ello es indispensable realizar estudios que permitan caracterizar este fenómeno social, entender desde dónde se origina y como lo vivencian los niños, niñas y adolescentes.

Enfocando esta problemática a la localidad 14 de Los Mártires, encontramos en el informe de gestión de la Dirección Local de Educación (DILE) que también se registran altos índices de violencia escolar asociados a intolerancia y manejo inadecuado de las emociones (DILE, 2016). El Colegio San Francisco de Asís IED, ubicado en este sector, cuenta con una población mixta, en donde se presentan reiterados casos de agresiones escolares de tipo verbal, relacional, indirecta y, en casos muy aislados, física, siendo los grados sexto y séptimo los más expuestos en esta dinámica social.

Por lo anteriormente expuesto, este trabajo de investigación aporta a la necesidad de intervenir la agresión y los malos hábitos relacionales que afectan la convivencia escolar del colegio San Francisco de Asís, también en el artículo 5 numerales 1 y 2 de la ley 115 de 1994 que argumenta que se debe garantizar en los establecimientos educativos ambientes sanos, enmarcados en el respeto y la tolerancia y en la formación integral de los estudiantes. Este trabajo se fundamentó en las exigencias de los estudios en postgrado que adelanta la investigadora, maestría en educación, para lo cual es necesario leer un fenómeno educativo, intervenirlo y generar procesos de cambio y transformación, al realizarlo se aportará valiosamente a la educación, puesto que no es un secreto que cuando el ambiente escolar es adecuado los aprendizajes serán más significativos para el estudiante y su rol social será más conveniente. De igual forma es un aporte significativo al desarrollo de la línea de investigación de educación y sociedad, ya que se busca comprender la educación en sus diversas relaciones, con el sujeto y la sociedad, y se concibe la institución educativa como un escenario de socialización válido, para hacer una lectura crítica del contexto. Para ello se recurrió a ciencias de la educación como la psicología, la pedagogía y la sociología.

La investigación propone una mirada novedosa en el contexto colombiano respecto a la temática tratada en la medida que, partiendo de referentes teóricos puntuales, elabora una metodología propia tanto para el diagnóstico de las condiciones de los estudiantes como para el diseño de la propuesta. Si bien, en relación al método del diagnóstico, en Colombia se han elaborado guías y se han redactado investigaciones a partir de métodos como la Escala de Autoestima de Rosenberg, la escala Global Well-Being Inventory, el APGAR Familiar, la Encuesta de Clima Escolar y Victimización de la SED, la Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A, y desde corrientes como la etnografía; la utilización del test TMMS-24 no se encuentra generalizado.

Aunque no se trate de una técnica generalizada, el presente trabajo hizo énfasis en la utilización del TMMS-24 por el valor agregado que este aporta a la investigación, pues se trata de una herramienta que busca medir el grado de conocimiento de los estados emocionales del sujeto a través de tres componentes: la percepción emocional, la comprensión de sentimientos y la regulación emocional. Por tal motivo se considera que, en relación a las estrategias de medición para el diagnóstico, la presente investigación se presenta como un aporte novedoso para comprender, en el contexto colombiano, cómo funcionarían estos parámetros de medida. Así mismo, los datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento permitió reconocer una diferencia en términos de género, de los resultado obtenidos, lo que representa un resultado novedoso en relación a las investigaciones consultadas que han implementado esta técnica.

Respecto al diseño de la propuesta didáctica, la presente investigación buscó plantear unas bases que sirvan de apoyo para la implementación y diseño de futuras propuestas. Las investigaciones consultadas para la presente investigación han mostrado que varios autores en Colombia han implementado, de manera consciente o no, algunas de las técnicas que en ella se

exponen, por ejemplo: el diálogo de saberes, la educación para la paz, la educación en valores, la ética del cuidado (Muñoz, Rodríguez y Gómez, 2014), la resiliencia (Uribe, 2015), la inteligencia emocional (Pérez, 2016 y Castro, 2014), la regulación emocional (Castro, 2014), entre otros. Sin embargo, no se hallaron investigaciones que tuvieran como base teórica y práctica la implementación de las herramientas puntuales de la inteligencia interpersonal para el desarrollo y fortalecimiento de la convivencia escolar, es por este motivo que la presente investigación se presenta como un referente para futuras investigaciones que busquen comprender la manera como las tesis de esta teoría pueden ser aplicadas al contexto colombiano.

Por último, los aportes que se realizan desde el presente estudio a la labor docente y a la educación son altamente significativos ya que facilita los procesos de enseñanza - aprendizaje, proporciona una estrategia didáctica que fortalece la convivencia escolar y aborda una problemática actual que afecta los intereses del nivel central (Ministerio de Educación) y de las instituciones educativas de formar en y para la convivencia.

CAPITULO II - ANTECEDENTES TEÓRICOS.

Para la construcción de los antecedentes teóricos de la presente investigación, se realizó una revisión documental de los procesos investigativos previos, para lo cual se utilizaron diferentes bases de datos especializadas, revistas indexadas como la Revista Mexicana de Investigación Educativa, la Revista Complutense de Educación, la Revista Internacional para la Justicia Social, entre otras, así como consultas en los repositorios de universidad nacionales e internacionales de tesis de maestría y doctorado. Los textos consultados se inscriben en el ámbito educativo y hacen énfasis en la inteligencia interpersonal y emocional, la convivencia, el acoso escolar y violencia en la escuela entre otros temas. Otras investigaciones centraron su atención en procesos de intervención generando propuestas pedagógicas, así como en proyectos para el desarrollo de políticas de mediación y resolución de conflictos. Los antecedentes aquí expuestos fueron llevados a cabo en diferentes países de Europa, Latinoamérica y Colombia. A continuación, se presentan algunos de los ejercicios investigativos que se consideran más relevantes para la presente investigación. En un primer momento se dará cuenta de aquellas que son de carácter internacional, para continuar con las de carácter nacional.

La investigación realizada por Abramovay (2005) quien llevó a cabo un estudio titulado: *Victimización en las escuelas: ambiente escolar, robos y agresiones físicas*. En dicha investigación se pretendió captar y analizar las diferentes modalidades de violencia que se presentan en la escuela. Para ello, la autora eligió cinco ciudades capitales de Brasil (Belem, Salvador, Río de Janeiro, San Pablo, Porto Alegre y Distrito Federal) en las cuales se aplicaron cuestionarios a alumnos, profesores y demás funcionarios de 113 instituciones, así como entrevistas y grupos focales.

De acuerdo con Abramovay (2005), la escuela se ha tornado en un escenario de violencia en el cual se enfrentan todos los actores que componen la dinámica escolar. El origen de esta situación, según la autora, tiene que ver con las formas en que están estructurados los establecimientos educativos. Esto sin desconocer que dinámicas externas, también tienen un alto nivel de incidencia. En las escuelas objeto de investigación, se evidenció que son pocas las instancias de diálogo y mediación promovidas por las mismas. Esto hace que dirigentes y profesores adopten una postura de omisión frente a las situaciones de violencia e incluso las naturalicen. Esto desencadena en los estudiantes sensaciones de inseguridad, abandono e impunidad.

De forma similar Cid y otros, realizan en el año 2008 la investigación titulada: *Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar*, en donde realizaron una revisión bibliográfica acerca de los factores y elementos que dan origen a la agresión y violencia entre los escolares. Además, identificaron algunas intervenciones que se han llevado a cabo para prevenir y tratar estas conductas, y los resultados obtenidos. Al término de esta investigación se concluyó que existen conflictos y conductas agresivas y violentas en los niños que asisten a establecimientos educacionales básicos, afectando las relaciones interpersonales y por ende el ambiente escolar. Este fenómeno se asocia a diversos factores tanto del niño, como de su familia, de su entorno escolar y social.

Según los autores, para actuar frente a este problema, es necesaria la participación de la comunidad escolar. Por eso, se deben establecer normas de respeto y convivencia en las instituciones, en las que se involucre a la comunidad en su totalidad. Dicen los autores: “alumnos/as, profesores/as, apoderados/ as, directivos/as, administrativos/as y personal de salud

escolar.” (Cid y otros, 2008, p: 28) deben ser partícipes de la construcción de soluciones consensuadas que permitan su participación en la erradicación de la violencia escolar.

Por otro lado, en Madrid, España, los investigadores Gómez y Barrios en 2009, realizaron un estudio titulado: *De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes*, en la cual realizaron una revisión sobre las aportaciones teóricas más recientes acerca de la violencia escolar y la convivencia. En dicha investigación se concluye que la convivencia en las escuelas es una realidad compleja, y las intervenciones para su solución deben partir de esta dificultad inicial. Es decir, se debe hacer un análisis de los contextos particulares de cada grupo, para de acuerdo con sus características específicas, plantear las medidas adecuadas. Además, se plantea que la causa del fenómeno de la Violencia Escolar no se puede atribuir únicamente a los agresores y/o víctimas. Esto debido a que, con esta visión, se deja de lado a aquellos actores que, sin participar directamente de la agresión, son testigos de ellas de manera indiferente contribuyendo así al daño de la víctima.

Por su parte, Potocnjak, Berger y Tomicic en el 2011, trabajan en *Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes*. Esta investigación, tuvo como objetivo abordar la violencia escolar desde la perspectiva de los adolescentes, para identificar los factores intervinientes en su emergencia. Este estudio utilizó una metodología cualitativa exploratoria, enmarcada en la Grounded Theory o Teoría Fundada, para lo cual se realizaron entrevistas individuales y grupales a una muestra intencionada de 28 estudiantes de 11 a 14 años ubicados en tres colegios de Chile. Entre las principales conclusiones se evidencia un distanciamiento entre las lógicas adultas y las necesidades socio-afectivas de los estudiantes, lo que favorece la emergencia de actitudes violentas en el entorno escolar. Además, para los autores, las dinámicas de pares pueden sostener, potenciar

o inhibir la violencia. Esto si se consideran elementos como el posicionamiento social y las jerarquías internas de la ecología social.

En el análisis relacional de este estudio, se destaca la demanda adolescente por estructura, contención y orientación. Debido a que el sistema adulto no satisface de manera adecuada estas necesidades, la violencia emerge para cumplir la función de llamar la atención de los adultos, para llenar el espacio de apego social y emocional.

En 2013, la investigación titulada: *La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela*, realizada en Madrid, España, por De la Caba y López, buscó abordar la relación entre la competencia de ayuda y las estrategias de afrontamiento de los jóvenes ante situaciones de agresión entre iguales. Esto, con dos objetivos fundamentales. En primer lugar, explorar la forma en que estudiantes de 10 a 14 años perciben la responsabilidad de ayuda entre iguales dentro de la escuela. En segundo lugar, analizar la relación entre responsabilidades y su respuesta ante diferentes tipos de agresión.

Para lograr dichos objetivos, los autores aplicaron dos cuestionarios a los jóvenes: el AD HOC para evaluar responsabilidades hacia los otros y uno situacional con cinco opciones de respuesta ante diferentes agresiones (pasiva, reciprocidad negativa, asertividad, búsqueda de ayuda y otras). Los resultados, fueron analizados con el paquete estadístico SPSS (ANOVAS), y arrojaron que se ayuda menos a inmigrantes, compañeros nuevos o con discapacidad. Además, destacaron diferencias significativas por edad y género. Las mujeres puntuaron más alto que los hombres en todas las responsabilidades analizadas. Igualmente, se halló un aumento de las estrategias de afrontamiento negativo en los cursos superiores, especialmente entre chicos. Por

otro lado, los estudiantes que puntuaron más en responsabilidades hacia los iguales eligieron estrategias de afrontamiento más positivas.

En 2014, en Guadalajara, México, se realizó la investigación *Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales*, a cargo de Murrieta y otros, quienes buscaban medir el cambio en la frecuencia de victimización, comportamiento agresivo y comportamiento positivo de algunos niños, después de participar en el programa “Comunidades amigas de la infancia”, que tiene como meta la prevención de la violencia a través del desarrollo de habilidades socioemocionales y de los derechos humanos (Murrieta y otros, 2011). Luego de la intervención, las autoras concluyen llamando la atención sobre el costo social de la violencia escolar y la importancia de no ignorarlo. De acuerdo con esto, el reconocimiento y aumento de este tipo de violencia en los últimos años, ha aumentado la necesidad de identificar aquellos factores que favorecen la violencia en las escuelas y los mejores mecanismos para prevenirla e intervenirla.

Para Murrieta y otros (2011) se ha vuelto esencial la formulación de programas preventivos que ayuden a disminuir la victimización y la agresión; al igual que el seguimiento y la evaluación de dichas estrategias. Así mismo, se evidenciaron cambios en la percepción de la violencia de la cual son objeto los menores y un aumento en el reconocimiento de la agresión que ejercen hacia los compañeros en niños que inicialmente informaron no ser agresivos o que obtuvieron una puntuación baja en los niveles de agresión.

De la misma forma, aquellos niños que tienden a ser agresores mostraron una disminución significativa en la agresión, tanto directa como relacional, ejercida hacia sus iguales. Estos resultados sugieren que el programa “Comunidades amigas de la infancia” ayuda a disminuir la

normalización de la violencia en los niños, así como los comportamientos agresivos. Además, permite analizar la importancia de este tipo de programas en todas las instituciones educativas.

Ahora bien, en el trabajo de investigación de Ramírez titulado *Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria: un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil* realizado en Madrid, España en el año 2015, correspondiente a una tesis doctoral, se encontró que el investigador orientó su trabajo a analizar la convivencia en centros escolares en los países de Argentina, España, México y Puerto Rico, desde la perspectiva de las comunidades estudiantiles, con el fin de conocer sus diferencias, similitudes e identificar perfiles.

Los resultados que se obtuvieron a través de los análisis indicaron que de forma general los estudiantes valoran positivamente la convivencia en sus respectivos colegios y que se encuentran más agresiones en los estudiantes mexicanos y puertorriqueños que en los de los otros países. Así mismo, esta investigación concluyó en que la misión de los centros escolares es promover el desarrollo de los estudiantes en aspectos cognoscitivos, sociales, emocionales y culturales para su futura incorporación a la sociedad. Por consiguiente, debe ser una prioridad que los establecimientos escolares no sólo se concentren en los asuntos académicos de los estudiantes, sino que presten la misma atención a las situaciones correspondientes a las interacciones personales y cómo estas pueden interferir, a corto, mediano o largo plazo, en el marco social del individuo (Jares, 2001).

En México, durante el 2015 los autores: Gutiérrez y Pérez, llevaron a cabo una investigación documental titulada: *Estrategias para generar la convivencia escolar*, la cual tenía como fin proporcionar a la comunidad escolar las herramientas necesarias para promover, en los alumnos de Educación Secundaria una convivencia sana, así como la capacidad de comunicación

y resolución no violenta de conflictos. Esta investigación propone una serie de estrategias que permiten crear ambientes de paz en el contexto educativo. Además, los autores concluyen afirmando que el fomentar valores universales compartidos es una finalidad educativa que supone el aprendizaje de una ciudadanía capaz de manejar situaciones difíciles e inciertas desde la autonomía y la responsabilidad individual. Responsabilidad, por otro lado, unida al reconocimiento del valor, del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática.

En este mismo orden, el trabajo *Inteligencia emocional y conducta social en estudiantes del quinto año de secundaria de una institución educativa* realizado por Fernández en el año 2015, específicamente en Trujillo, Perú, da cuenta de un estudio realizado con el fin de determinar la relación entre la Inteligencia Emocional y la Conducta Social en unos estudiantes de quinto año de secundaria. Su naturaleza investigativa es de carácter Descriptivo – Correlacional, en una población de 116 sujetos (87 varones y 29 mujeres), comprendidos entre los 15 y 17 años de edad. Se empleó el Inventario de Bar-On ICE – NA y la Batería de Socialización (BAS - 3).

Los resultados indican que la auto y heteroaceptación del mundo emocional, así como el manejo de estrés, adaptabilidad y el ánimo general guardan relación significativa directa con las escalas de consideración con los demás y su liderazgo, además de una correlación directa y altamente significativa con la capacidad de autocontrol en las relaciones sociales. Por otro lado, se aprecia una correlación inversa con las áreas retraimiento social y ansiedad social/timidez, de carácter significativo y altamente significativo, respectivamente. Se recomienda promover el desarrollo de programas focalizados en fortalecer el autoconocimiento y el manejo emocional, así como comportamientos socialmente integradores y adaptativos.

Otro trabajo que aporta elementos a esta investigación es el trabajo de Pinedo, titulado *La Inteligencia Emocional en los Estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Almirante Miguel Grau Seminario del Centro Poblado de Almirante Grau, distrito de Bajo Biavo, Provincia de Bellavista, Región San Martín* realizado en Picota, Perú en el año 2017, se trata de un estudio de nivel no experimental con un diseño descriptivo simple, para lo que se utilizó como instrumento el test: TMMS – 24.

Los resultados obtenidos en esta investigación impulsan la motivación para desarrollar investigaciones con la variable inteligencia emocional y/o interpersonal pues resulta muy importante afianzar las dimensiones trabajadas con el propósito de que permanezcan en todo el proceso del desarrollo académico y convivencial de la educación. A su vez en este trabajo se logró comprobar una vez más la efectividad del instrumento Test – TMM-24 que permite medir la inteligencia emocional de los adolescentes en edad escolar, y que es utilizado también en la presente investigación.

Hasta este punto resulta evidente que desde el panorama internacional la convivencia escolar es un tema que también les preocupa, investigar sobre ella y las diferentes alternativas para abordarla es de interés para ellos. A continuación, se presentan los trabajos investigativos de carácter nacional que para el presente estudio resultan ser relevantes debido a la posible similitud con el contexto que se aborda en este documento:

En 2013, los autores López de Mesa y otros, publicaron el artículo titulado: *Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes*, en donde presentaron los resultados y reflexiones de una investigación anterior, realizada en 2011, la cual pretendió evaluar la convivencia escolar, en 9 instituciones educativas de 5 municipios de Cundinamarca, a través de

un estudio descriptivo y transversal. En dicho estudio se elaboró un diagnóstico sobre la convivencia escolar, en dos de los colegios seleccionados. Para ellos se usó el modelo educativo Precede Proceed en el cual se plantea la realización de un diagnóstico psicosocial para luego diseñar e implementar estrategias de intervención, seguimiento y evaluación a corto, mediano o largo plazo (López de Mesa y otros, 2013).

Para los sujetos investigados, el aula de clase es el lugar donde se producen con mayor frecuencia las agresiones. Además, en la solución de los conflictos en general, intervienen amigos y familia. Los profesores, por su parte, manifestaron que no evidencian el apoyo de los padres hacia los estudiantes cuando estos atraviesan por situaciones de vulnerabilidad. Para los autores, las situaciones de violencia son independientes del tipo de establecimiento, edad, estrato y procedencia familiar de los sujetos.

De esta investigación se considera importante destacar el uso de diferentes instrumentos para medir la violencia escolar como lo son: La Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR), la escala Global Well-Being Inventory (GWBI), el APGAR Familiar, entre otros; los cuales sirvieron de insumo para la construcción de los dos cuestionarios que se aplicaron en la investigación y se dirigieron tanto a estudiantes como a profesores. Al retomar elementos de varios instrumentos los investigadores lograron obtener una visión más holística del problema a investigar.

En 2014, Muñoz, Rodríguez y Gómez realizaron la investigación titulada: *Análisis de las prácticas educativas que favorecen la convivencia escolar*. Un estudio de caso. En donde se buscó hacer un análisis de las prácticas educativas que favorecen la convivencia escolar en la institución educativa Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo. Dicha institución, fue seleccionada por tener un programa de fortalecimiento de la convivencia escolar en el que se presta especial atención

a la prevención de la intimidación escolar. El programa, se encontraba sistematizado y llevaba dos años de implementación. Además de estar incluido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esto, para identificar aquellos aprendizajes significativos que posibilitan asumir la convivencia escolar desde la corresponsabilidad y el empoderamiento de los diferentes actores sociales. En esta investigación, se concluye que a través del diálogo de saberes se puede asumir el conflicto y otros problemas de la convivencia escolar como una oportunidad de reconocimiento de la diferencia y el fortalecimiento de los valores, tales como la tolerancia, el respeto y la solidaridad entre otros (Muñoz, Rodríguez y Gómez, 2014). El estudio además sugiere algunas prácticas educativas que se pueden implementar en colegios oficiales y privados previa contextualización de la Comunidad Educativa en la que se va a intervenir, como lo son: la educación para la paz, la comunidad escolar justa, la educación en valores y ética del cuidado.

El trabajo *La convivencia escolar desde la perspectiva de la resiliencia: un apoyo a la gestión educativa*, realizado por Uribe en el año 2015, da cuenta de una investigación cualitativa en la que se pretende Identificar los procesos de gestión escolar asociados a la resiliencia desarrollados en la Institución Educativa Compartir Suba sede primaria y que a su vez promuevan la convivencia escolar. Para ello, la recolección de información se realizó mediante las observaciones directas y entrevistas semi estructuradas.

Luego de analizar los datos obtenidos la autora concluye en que la sana convivencia escolar puede llegar a darse cuando se cree conciencia de la resiliencia a nivel de la comunidad educativa; entendiendo que en la escuela se forman sujetos en un contexto democrático, y que se educan ciudadanos participativos que valoren a los otros, entonces esta formación debe darse desde la convivencia desarrollando un proceso desde que el niño entra en la institución hasta que salga. Evidentemente la resiliencia hace parte de la inteligencia emocional e interpersonal.

En 2015, las autoras Bolaños y Roa publicaron la investigación *Análisis de la convivencia escolar en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, desde la política pública contenida en la ley 1620 de 2013* la cual, se llevó a cabo bajo un diseño cualitativo con un enfoque de estudio de Caso, en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá: el Colegio Nueva Alianza Integral, institución de carácter privado y el IED Manuelita Sáenz, institución de carácter estatal. Dicha investigación, pretendió analizar el desarrollo de su convivencia escolar desde la política pública contenida en la ley 1620 de 2013. Valiéndose de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, así como el análisis documental de la Ley mencionada, los PEI's y Manuales de Convivencia de las instituciones educativas.

Se concluyó con que las políticas públicas en educación están formuladas de manera general, por lo que es recomendable que su implementación se haga de manera contextualizada en cada ambiente escolar, atendiendo a necesidades e intereses particulares. De igual manera la ejecución de proyectos debe responder no solo a la pertinencia, sino además a la transversalidad para así garantizar la inclusión de toda la comunidad educativa.

La investigación titulada: *Propuesta para gestionar los conflictos escolares y promover el liderazgo a partir del conocimiento de la inteligencia emocional*, llevada a cabo en 2016 por la investigadora Pérez. Toma especial importancia para el presente estudio debido a que retoma la teoría de las inteligencias múltiples planteada por Howard Gardner (1993) como categoría de análisis. Esto con el objetivo de desarrollar una estrategia para la resolución de conflictos escolares que permitiera fortalecer la formación de estudiantes líderes.

Tuvo como población de investigación a los alumnos y docentes de la Institución Educativa Distrital Integrado la Calera sede Rural Buenos Aires. Esta fue una investigación de carácter

cualitativa, siendo un estudio de caso descriptivo, a los estudiantes, se les aplicó un cuestionario y se realizaron entrevistas tanto a docentes como algunos estudiantes, además se usó el diario de campo como instrumento de recolección de información. Estas técnicas e instrumentos buscaban identificar la concepción de conflicto de estudiantes, docentes y padres de familia, así como las estrategias utilizadas por los mismos, para la resolución de conflictos.

Dicha investigación, concluyó que, para trabajar la resolución asertiva de conflictos, se requiere del fortalecimiento afectivo y emocional de niños y niñas. Así como del respeto mutuo y de la cooperación e interrelación entre alumnos, docentes y familias de la institución. Además, se plantea que la escuela debe tener la prioridad del desarrollo integral de sus estudiantes, más que cumplir con un currículo que en ocasiones está lejos de la realidad que se vive al interior de las escuelas rurales. Por esto, es importante promover la comunicación en las relaciones interpersonales, recalcando el trabajo colaborativo y facilitar la interrelación entre la comunidad educativa.

La investigación titulada: *Inteligencia Emocional y violencia escolar Estudio de caso: Estudiantes de ciclo tres de la Institución Educativa Distrital (IED) Altamira Sur Oriental*. Realizada por Castro en 2014, consiste en un estudio, que al igual que la realizada por Pérez (2016), retoma la teoría de Gardner (1993). Esta es una investigación acerca del estado actual de la Inteligencia Emocional y la Violencia Escolar en la Institución Educativa Distrital Altamira Sur Oriental. El estudio es descriptivo, de enfoque cualitativo, con una muestra de 249 estudiantes ciclo tres (quinto, sexto y séptimo).

Se destaca también el uso de cuestionarios especializados para la recolección de información como lo son: La Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24, una Encuesta de Clima

Escolar y Victimización de la Secretaría de Educación Distrital y la Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A. Según la autora, los resultados obtenidos revelan que el factor de Regulación Emocional, en los estudiantes debe aumentar, pues se encuentra por debajo del valor estimado. Además, propone una estrategia pedagógica adaptada basada en talleres, enfocados al fortalecimiento de la Inteligencia Emocional, como factor protector de la Violencia Escolar.

Más recientemente, en el año 2017, los investigadores Cabrales y otros, realizaron en Barranquilla el estudio titulado *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: Análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz*. Se trata de un diagnóstico de las problemáticas socioeducativas principales de convivencia escolar a fin de generar propuestas de acción para una cultura de paz. Por tal razón es una investigación de corte descriptivo, con una muestra seleccionada por conglomerado bietápico (se usa cuando la población es muy grande) de 209 directivos y docentes que permitió conocer las principales situaciones problemáticas en las instituciones educativas.

Se establecieron cuatro grandes categorías: riesgo familiar, problemáticas macro estructurales, violencia entre pares y problemática de drogas. Luego de analizar los resultados obtenidos se concluye que estas problemáticas influyen en la convivencia escolar y que la pedagogía social es la alternativa para el proceso paulatino de transformación, que a su vez contribuye a la generación de una cultura de paz.

Finalmente Salas en el año 2017 realiza el trabajo titulado *Propuesta para la implementación y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas exitosas que median en la convivencia escolar del Colegio distrital Sagrado Corazón de Jesús, en la sede n° 1, zona*

Cachacal – Barranquilla. Con esta investigación la autora concibe la convivencia y su relación con las prácticas pedagógicas, como un proceso de interrelación entre los miembros de un plantel escolar, la cual incide de manera significativa en el desarrollo ético, socio efectivo e intelectual del alumnado y de las relaciones que establecen entre sí, con el personal docente y directivo, donde se propicia un espacio en el que emergen procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos, como elementos que promueven las dinámicas sociales y transformadoras del acontecer diario en el que participan maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad dentro de un contexto socio cultural.

Corresponde entonces este trabajo a un estudio de corte cualitativo en el cual se empleó la etnografía como mecanismo para obtener y recolectar la información necesaria y así poder diseñar una propuesta de prácticas pedagógicas exitosas orientadas a la inteligencia emocional en las que se fortalezca la convivencia escolar, de ahí que la principal recomendación que hace la autora sea la implementación de la propuesta pedagógica Inteligencia emocional en la práctica pedagógica. En este marco, se podría formar y concientizar al profesorado en la implementación de prácticas pedagógicas reflexivas a través de la capacitación, para generar transformaciones al interior de los procesos de enseñanza- aprendizaje dentro y fuera de la escuela con el apoyo de la familia.

Luego de la revisión de las investigaciones anteriormente expuestas, se puede concluir que la cuestión de la Convivencia y las agresiones en el ámbito escolar es, aún hoy, un tema vigente. Esto debido a que se presenta en la mayoría de las instituciones educativas, tanto a nivel nacional como internacional, y lo hace un tema de particular interés para investigadores y docentes de diferentes disciplinas.

Además, los estudios demuestran la importancia de identificar en cada uno de los contextos, las dinámicas centrales y cambiantes de la vida escolar. Por ello, se puede concluir que los análisis respecto a la convivencia y violencia escolar deben ser de carácter holístico. Análisis en donde se les confiera la misma importancia a todos los actores de la escuela (alumnos, profesores, administrativos, funcionarios y familiares). Llama la atención dicha postura, pues se aleja de una perspectiva en la cual solo se atribuye la causa de la violencia escolar, a las pautas de crianza de los estudiantes, como si estos fueran los únicos involucrados en las dinámicas de violencia. Entonces, se hace necesario comprender y analizar las dinámicas relacionales de los estudiantes y demás actores, para poder activar mecanismos de prevención y promoción en los escenarios escolares.

Así mismo, en el análisis de estas investigaciones se puede observar que este fenómeno social ha llamado la atención de los distintos gobiernos, pues estos han creado e implementado políticas públicas para la prevención de la violencia escolar en los establecimientos educativos. Por ejemplo, en Colombia fue sancionada Ley 1620 del 15 de marzo de (2013). “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. Esta Ley pretende desde una perspectiva de política pública hacer frente a las problemáticas que suponen una mala convivencia y las dinámicas violentas en el ámbito escolar colombiano.

A su vez, es constante en los trabajos consultados la conclusión de que formar a los estudiantes en el manejo de sus emociones traerá consigo cambios altamente positivos en el ámbito escolar, lo anterior porque los seres humanos están llamados a socializar en todos los escenarios en que se desenvuelven y dependerá de la habilidad y efectividad con que maneje sus emociones que dichas relaciones sean empáticas o que por el contrario generen conflictos sociales.

En esta revisión se encontraron diversas propuestas didácticas que permiten mejorar las prácticas de convivencia a través de la potenciación de elementos de la inteligencia interpersonal tales como la resiliencia, el manejo de emociones, el liderazgo y demás aspectos que propenden el desarrollo de la inteligencia y que como consecuencia mejorara las dinámicas relacionales de los estudiantes y a su vez la convivencia del aula y establecimiento educativo.

Otro elemento relevante de esta revisión documental da cuenta del uso de diversos instrumentos y cuestionarios para la recolección de información, los cuales se convierten en un elemento de gran utilidad a la hora de analizar las características particulares de cada uno de los sujetos investigados. Para finalizar, es importante recalcar el uso de la teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner (1993), junto con otras teorías que, como se podrá observar más adelante, resultan de vital importancia para el desarrollo de la presente investigación.

Otra característica constante en esta revisión, fue el tipo de investigación descriptivo, puesto que es reiterativo que es necesario analizar cada contexto para comprenderlo en sus particularidades y poder usar herramientas de promoción, prevención e intervención adecuadas. Igualmente se evidencian investigaciones con metodologías cualitativas, cuantitativas y mixtas con tipos de estudio descriptivos, de estudios de caso, etnografía y discurso, para las cuales el uso de instrumentos de recolección de información más utilizado fue el cuestionario, escalas liker, la observación y el grupo focal. Esto permite interpretar que el fenómeno de la educación emocional y la convivencia escolar puede ser abordado desde diferentes métodos y enfoques, que dependerán del contexto y de los intereses del investigador.

De otro lado, la mayoría de los resultados obtenidos en estas investigaciones dan cuenta de la necesidad de promover programas, propuestas, planes y demás estrategias focalizadas que

permitan fortalecer al estudiante en su inteligencia interpersonal para el desarrollo de habilidades socio-emocionales que le permitan interactuar con los demás de manera acertada y constructiva. Igualmente, la reflexión constante es que la misionalidad de los planteles educativos no debe basarse únicamente en los planes de estudio sino también promover el desarrollo del estudiante en todas sus dimensiones como ser humano para que cuando sea entregado a su cotidianidad en la sociedad sea una persona competente en todos los aspectos de su vida.

Teniendo como base estos antecedentes que reafirmar la importancia y necesidad de este trabajo investigativo, se continuó con la construcción del marco teórico que soportó esta investigación.

CAPITULO III - MARCO TEÓRICO.

En este apartado se abordaron los conceptos y planteamientos teóricos desde los cuales es visto el fenómeno de investigación. Además, se identificaron algunas categorías conceptuales emanadas del mismo planteamiento del problema y de los objetivos de investigación, las cuales se consideran de sumo interés.

El presente marco teórico giró alrededor de dos conceptos generales: la *convivencia escolar* y la *inteligencia interpersonal*. En primer lugar, se establecieron las distintas acepciones que ha tenido la noción de convivencia en los últimos años, haciendo énfasis en los diferentes enfoques desde los cuales puede ser comprendida, para luego relacionar los conceptos en el contexto particular de los ambientes escolares. Luego, se describieron algunas de sus formas de representación: agresión, conflicto e intimidación escolar. Respecto al segundo concepto, se comenzó presentando el concepto de inteligencia, para luego relacionarlo con los tipos establecidos por Gardner en la década de los noventa: la inteligencia interpersonal. Se analizó esta categoría para definir lo que significa educar en inteligencia interpersonal y finalmente, se expone una caracterización de la misma.

En un apartado final, se presentó el contexto institucional del Colegio San Francisco de Asís. En primer lugar, se expone una breve información sobre la historia de la institución y los diferentes enfoques asumidos por las diferentes administraciones, posteriormente se presentaron las condiciones socioeconómicas del contexto geográfico en el que se ubica la localidad de Los Mártires y la influencia de este en la institución. Finalmente, y con base a lo expuesto

anteriormente, se muestran los principios de convivencia de la institución y los objetivos planteados en el PEI en relación con el clima escolar.

3.1. La noción de Convivencia.

La noción de convivencia se ha convertido en uno de los elementos de discusión fundamentales de la teoría pedagógica contemporánea, pues, en sentido estricto, los entornos escolares solo hacen posible el aprendizaje cuando los mismos están diseñados como espacios en los cuales la convivencia permite las interacciones pacíficas entre los sujetos.

Como afirma Rodríguez (2006) “el aprender a convivir en un marco de reglas determinadas es una de las funciones asignadas a la educación, tanto en los marcos familiares como en los sistemas educativos formales” (p. 11) Entonces la convivencia es una manera de socializar con otros, a la que el ser humano se enfrenta a diario y con la cual descubrirá el arte de empatizar y compartir criterios con los demás de acuerdo con el contexto en el que se desarrolla. Convivir se aprende en cada espacio en que se comparte la vida con otros y se enseña principalmente a través de la práctica misma. Es ineludible enseñar a convivir, debido a que estamos siempre inmersos dentro de un grupo o comunidad, sea esta laboral, escolar, familiar, etc.

Etimológicamente, el término convivencia proviene de *convivere*, que significa vivir en compañía de otros, cohabitar. Esta definición se asemeja a la que, tradicionalmente, se le ha dado a la palabra convivencia en el ámbito popular, la cual no solo se hace referencia a “compartir una vivienda o lugar físico, sino al reconocimiento de que los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades, deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, no haya grandes conflictos” (Ortega, 2006, p: 8)

En este sentido, Mesa (2015) citando la definición de Bayona y Figueroa (2005), agrega que además de esta definición etimológica es necesario incluir las relaciones que se tejen dentro del ejercicio de cohabitar “la convivencia es un resultado o una atmósfera construida por la interacción social que puede caracterizarse por ser pacífica o violenta, según cual sea la vía a la que se acuda para resolver o transformar los conflictos surgidos en el marco de dicha interacción” (p. 132)

Por otro lado, desde una perspectiva más jurídica, se considera que la convivencia tiene que ver con el respeto de los derechos humanos de cada uno de los miembros de una sociedad sin ningún tipo de distinción. Para Ortega (2006) sin importar desde que perspectiva se analice la noción de la convivencia siempre se incluye el implícito del bien común, el cual es conveniente respetar para favorecer la resolución de conflictos de forma dialogada, justa y espontánea.

Desde una perspectiva psicológica, la noción de convivencia permite:

un análisis sobre los sentimientos y las emociones que se exigen para relacionarse bien con los demás. (...) sentimientos de empatía emocional y cognitiva, que se adquieren cuando el aprendizaje y el desarrollo siguen ciertas pautas sociales de apegos, reciprocidad afectiva y elaboración de criterios morales sólidos. (Ortega, 2006, p: 8-9)

De acuerdo con lo anterior, la convivencia está relacionada con la capacidad que tiene el hombre para establecer relaciones fundamentadas en valores sociales como la tolerancia, la solidaridad, el cooperativismo y el respeto hacia los demás. De no ser así, se fomentan fenómenos de agresión y violencia. Estas relaciones se basan en parámetros éticos, sociales, normativos y en las facultades y habilidades individuales para interactuar armónicamente con el otro. Por eso es preciso que se promuevan valores tales como la: honestidad, luchar por los sueños, manejo de las

emociones, solidaridad, solución de conflictos, trabajo en grupo y tolerancia. Todo esto hace pensar en la importancia de que las instituciones educativas, incentiven la práctica de ponerse en los zapatos del otro, para mitigar los fenómenos de violencia (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Para finalizar, es importante hacer referencia al texto de Mesa (2015) en el cual el autor realiza un recorrido teórico por las principales acepciones del concepto en los últimos años y su respectiva relación con otros atributos, especialmente con la noción de violencia. Para Mesa (2015) son muchas las definiciones que se han dado al concepto en los últimos años y desde perspectivas muy diferentes, sin embargo, ninguna de estas definiciones supone un cambio radical en la esencia de la noción. Para exponer dichas definiciones elabora una tabla comparativa, donde muestra los autores que han abordado el concepto y el atributo sobre el cual hacen énfasis.

Tabla 3. Principales atributos de las definiciones del concepto de convivencia.

ATRIBUTO	FUENTE
Exclusión de la violencia de las relaciones sociales	(PNUD, 2008) (Gallardo, 2009, citado por Carbajal 2013) (Ray, 2005, citado por Carbajal 2013) (Giménez, 2005) (Kriesberg, 2001) (Berns & Fitzduff, 2010) (Asesoría de paz de la gobernación de Antioquia & Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos [APGA & ONU Habitat]. S.f.) (Mockus, 2002) (Universidad de Antioquia, 2001)
Vida en medio de la diferencia y la diversidad	(PNUD, 2008) (Giménez, 2005) (Berns & Fitzduff, 2007)
Respeto	(Kriesberg, 2001) (APGA & ONU Habitat, s.f.) (Aldana & Ramires, 2012)
Igualdad	(Kriesberg, 2001) (Berns & Fitzduff, 2007)
Tolerancia	(Giménez, 2005) (Kriesberg, 2001)
Normas comunes, reconocimiento y cumplimiento de ellas	(Giménez, 2005) (Murrain & Acero, 2012)
Regulación del conflicto	(Giménez, 2005)
Existencia de conflictos constructivos	(PNUD, 2008)
Reconocimiento del otro como igual	(Camps, 1995)

Fuente: Mesa (2015).

Los atributos descritos por Mesa (2015) son aquellos que, en general se desea practicar, fomentar y fortalecer en la convivencia, sin embargo, está claro que existen diferentes formas de convivencia de acuerdo con el contexto en el cual esta tenga lugar porque esto obedece a las diferentes maneras en que los seres humanos se relacionan, donde resultan condicionantes factores de tipo social, psicológico e incluso económico. Los modelos de convivencia varían dependiendo del ámbito específico en el que las personas se encuentren (familiar, laboral, escolar, político, etc.). En este sentido, la convivencia es una manera de socializar con otros a la que el ser humano se enfrenta a diario, y en donde debe aprender a compartir criterios con los demás. En otras palabras, el Convivir se aprende en cada espacio en que se comparte la vida con otros y se enseña principalmente a través de la práctica misma. Es decir, es ineludible enseñar a convivir, debido a que estamos siempre inmersos dentro de un grupo o comunidad, sea esta laboral, escolar, familiar, etc.

En 1996 fue presentado el Informe Delors desde el cual se planteó la necesidad de “aprender a convivir” como uno de los cuatro objetivos fundamentales de la educación, sin importar distinción por país o cultura, es decir, se comprende con una necesidad universal. En España y América Latina ha tenido amplio desarrollo el concepto de “convivencia escolar”, cuya reflexión ha implicado el abordaje multidisciplinar y desde diversas perspectivas, el cual toma como un referente clave la manera como los diferentes agentes o actores sociales contribuyen en la construcción de vida social en la escuela y las aulas. En tanto que la escuela es, junto con el hogar, uno de los espacios que mayor incidencia tiene en la formación ética y moral de las personas, el estudio sobre la convivencia escolar aborda los conflictos y las problemáticas que emergen durante el proceso de formación escolar, desde los primeros años hasta el ingreso a la educación superior (Rey, Casas y Ortega, 2017).

A partir de lo anterior es posible relacionar el concepto de convivencia directamente con el contexto educativo sobre el cual se fundamenta la presente investigación. Por lo tanto, la comprensión de la noción de convivencia se hace pertinente como primer paso para establecer un marco de referencia que permita diseñar una propuesta didáctica integral.

3.2. La convivencia escolar.

La escuela es uno de los principales escenarios de socialización en la vida de una persona, los aprendizajes que allí se adquieren, sin duda marcan la vida de los sujetos y con ello, sus formas de interacción. De ahí la importancia de construir escenarios de convivencia armónicos desde la niñez. En palabras del mismo Jares (2006) “la escuela permite aprender las habilidades, actitudes y valores de la convivencia democrática, practicándolos y no a través de discursos.” (p. 3) En ese sentido, el diario vivir en la escuela se constituye como el mejor escenario para el aprendizaje de la convivencia.

Las escuelas son micro sociedades, y por lo tanto, tienen una estructura y organización particular, lo que conlleva al establecimiento de normas de convivencia que responden al contexto específico en el que se dictan. Se puede afirmar entonces que el escenario escolar demanda un modelo determinado de convivencia y que este modelo, a la vez, se modifica en razón de los contextos específicos de las diferentes instituciones.

Por lo tanto, al momento de establecer un modelo de convivencia escolar en una institución, uno de los factores más importantes a revisar, es la cultura escolar la cual varía en razón del contexto específico de cada institución. Para Gather (2004) este concepto hace referencia a “los conocimientos socialmente compartidos y transmitidos sobre lo que es y lo que debería ser, [la escuela] que se transmiten de manera involuntaria e implícita, y se simbolizan a través de actos y

productos.” (p. 89). De acuerdo con Banz (2008), la cultura escolar plantea formas de convivencia particulares, las cuales están asociadas a los roles que desempeñan los distintos actores de la comunidad escolar.

Debido a lo anterior, no se puede establecer un modelo único de convivencia. Por esta razón, desde la pedagogía se ha investigado y reflexionado frente a la cuestión de la convivencia. Estableciendo diversas aproximaciones a este concepto, por ejemplo, para el Ministerio de Educación de Chile la convivencia escolar se entiende como: “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas.” (2002, p. 12). De otra parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), en la Guía 49, diseñada para la convivencia escolar, afirma que la convivencia “se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral (2010, p. 8).

Estas definiciones coinciden con las de autores como Maldonado (2004) para quien la convivencia “es fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, independiente del rol que desempeñen. Por lo tanto la convivencia no es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo.” (p. 27) Por su parte Banz (2008) llama la atención sobre la corresponsabilidad que exige el adecuado desarrollo de modelos de convivencia en las instituciones educativas “niños, jóvenes y adultos son considerados partícipes de la convivencia adscribiéndoseles derechos y responsabilidades” (p. 1).

Se puede identificar, un punto en común entre los autores, todos coinciden en afirmar que la convivencia requiere necesariamente de la participación de toda la comunidad académica. Sin excepción. Por lo tanto, no es posible responsabilizar a un solo actor por las problemáticas a nivel de convivencia que se presentan en el diario vivir en las instituciones educativas. Este tipo de enfoques lleva a soluciones de carácter paliativo, en donde además de señalar de manera negativa a miembros específicos de la comunidad, en general a los alumnos, se exonera de sus responsabilidades a los demás actores.

Carbajal (2013) en su investigación titulada: *Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización*, hace un interesante análisis sobre lo que considera son los dos principales enfoques desde donde se entiende la convivencia escolar, un enfoque restringido y otro de carácter amplio.

Para esta autora, el enfoque restringido de convivencia escolar, centra su interés y acciones en generar una “disminución de los niveles de violencia escolar, enfatizando el control de los comportamientos agresivos de los alumnos.” (Carbajal, 2013: p. 12). Por otro lado, el enfoque amplio, logra integrar “las relaciones democráticas (institucionales, culturales e interpersonales) con las estructuras de participación como elementos esenciales para la construcción y consolidación de la paz. (p. 14).

Como se puede observar, las definiciones citadas anteriormente coinciden con el enfoque amplio planteado por Carbajal (2013), autora que además, sostiene que uno de los elementos principales de este enfoque, tiene que ver con la forma en que se define la democracia, la cual se puede entender como: “una forma de resolución de conflictos y de convivencia justa que debe

practicarse en cualquier lugar donde se produzcan intercambios sociales” (Maggi, 2007: p. 9) citado en Carbajal (2013, p: 14)

La democracia entonces tendrá que ver con las formas de resolución de conflictos existentes en una sociedad. Así como, con las concepciones de poder que imperen en la misma como ya se mencionó, la escuela se considera una micro sociedad. Además de lo anterior, otro elemento que resulta fundamental al momento de establecer modelos de convivencia es la forma en que se concibe la paz. Respecto a esta cuestión, Carbajal (2013) retoma los planteamientos de Galtung (1969) sobre el concepto de paz.

Según Galtung, existen dos modelos epistemológicos para entender este concepto: la paz negativa y la paz positiva. La paz negativa, se entiende como la ausencia de violencia directa, de cualquier tipo. La paz positiva en cambio, plantea una concepción mucho más compleja sobre lo que requiere una sociedad para estar en paz. Desde ésta perspectiva, se considera que para alcanzar la paz no solo se debe buscar la ausencia de violencia directa, sino que además se deben tener en cuenta aquellos factores que la producen. Es decir, en palabras del mismo Carbajal, la violencia estructural:

(explotación, exclusión, y distribución inequitativa del poder, los recursos y las oportunidades en la vida), así como la violencia cultural (las creencias arraigadas que justifican la violencia estructural). La paz positiva presupone, por tanto, una distribución equitativa del poder y de los recursos, atendiendo las causas de violencia directa y estructural mediante la construcción de relaciones humanas basadas en la justicia social, la equidad y la autorrealización (Galtung, 1990). Asimismo, implica eliminar los prejuicios

generalizados que justifican la injusticia y la exclusión social (Ibid.). (Carbajal, 2013: p. 15)

Se identifica entonces, cómo el enfoque amplio de la convivencia de Carbajal (2013), entra en dialogo con la concepción de paz positiva de la que habla Galtung. Ahora bien, no se puede olvidar que la convivencia escolar está directamente relacionada con el problema del aprendizaje.

Para autores como Ianni (2000), sólo cuando en una institución escolar se privilegian: la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, y la participación se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje. Entonces, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea viable, las interacciones entre todos los miembros de una entidad educativa (estudiantes, profesores, directivos, padres de familia, entre otros) deben estar en una constante retroalimentación. Esto con el ánimo de modificarlas y mejorarlas de acuerdo a los cambios del contexto y sus respectivas necesidades.

Se deduce entonces que la convivencia es una construcción diaria, basada en el manejo de emociones y de competencias propias de la socialización. La convivencia escolar busca educar a los niños y jóvenes, no solo en su intelecto sino, en su ser social integral. Para que los mismos desarrollen la capacidad de desenvolverse en cualquier contexto.

Como lo menciona Torroella “el saber convivir es probablemente el aprendizaje más importante del desarrollo personal” (2002: p. 34). Por esto, los seres humanos debemos adaptarnos y readaptarnos a los cambios sociales y culturales que se dan en las dinámicas propias de las poblaciones. Por ésta razón, es fundamental tener en cuenta que la convivencia no es un hecho que se den naturalmente entre los sujetos, sino más bien el resultado de un conjunto de procesos, que

se refuerzan por parte de todos los actores de un conjunto social, y que permiten la consolidación de costumbres de largo plazo, que posibilitan las interacciones pacíficas entre los sujetos.

De hecho, la convivencia también es un continuo proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Ianni (2000), se trata de un doble aprendizaje. Un aprendizaje duro y prolongado -hasta podríamos decir, interminable- que se realiza en cada espacio cotidiano de la vida de todo sujeto, y que sólo se logra si genera cambios duraderos en la conducta, que permitan desarrollar una capacidad de adaptación activa al entorno personal y social de cada uno. De otro lado, cabe tener en cuenta que los procesos de comprensión de la convivencia se mueven en varias direcciones. Es decir, los sujetos que están en los ambientes aprenden, tanto como los educadores lo hacen: la convivencia enseña. De la convivencia se aprenden contenidos actitudinales, posturas frente a la vida y al mundo que posibilitan el aprendizaje de otros contenidos conceptuales y procedimentales.

No obstante, en este proceso de enseñanza- aprendizaje existen varios factores que afectan la convivencia y que desembocan en serias dificultades para la construcción de ambientes cálidos, asertivos y oportunos para la academia. Algunos de estos obstáculos son: la agresión, los conflictos y la intimidación escolar. Cuestiones, que, si bien no se pueden evitar, se deben tramitar de la mejor manera posible.

3.3. Agresión, conflicto e intimidación escolar.

La violencia escolar, al igual que la convivencia, han sido ejes de investigación y reflexión para la pedagogía y la psicología, entre otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Frente a este tema se pueden identificar diferentes perspectivas epistemológicas desde la cuales se busca entender sus causas, así como proponer estrategias de intervención y prevención en las

instituciones educativas. Es necesario entonces, en un primer momento, retomar algunas de las definiciones que se han planteado de este concepto.

Para Cuervo (2016) la definición del concepto de violencia no puede ser entendida desde ninguna disciplina en particular, sino a partir de una “superposición” de corrientes de pensamiento, sin embargo, según el autor, el concepto ante todo es un acto en el cual “debe intervenir en el mismo evento tanto la voluntad de hacer daño por parte de quien lo ejecuta, como la falta de voluntad de quien lo padece (la parte receptora o pasiva: la víctima)” (p. 78) Esta definición, aplicada al caso particular del contexto escolar cobra importancia si se pretenden comprender las dinámicas del acoso escolar o bullying.

La violencia dentro del contexto escolar ha sido tipificada por diferentes autores, uno de los primeros aportes es el de Moreno (1998), para quien muchos fenómenos que se presentan en el ámbito escolar no pueden definirse propiamente como violentos, por lo que considera que el término de “conducta o comportamiento antisocial” en las escuelas, resulta más adecuado. Así, Moreno reconoce seis categorías de comportamiento antisocial: a) la disrupción en las aulas, b) los problemas de disciplina, c) maltrato entre compañeros o bullying, d) el vandalismo y daños materiales, e) la violencia física, y f) el acoso sexual.

Esta tipología ha servido de base teórica para plantear diferentes programas, tanto de intervención como de prevención de la violencia escolar, incluso para la formulación de políticas institucionales. Sin embargo, también ha sido complementado y hasta criticada por otros autores.

Uno de ellos es el autor Daniel Lemme (2004), quien además de las anteriores tipologías planteadas por Moreno agrega otros dos fenómenos, los cuales a su juicio se presentan de manera

cotidiana en el ámbito escolar por lo que también se podrían categorizar como comportamientos antisociales. Estos son:

“primero, el absentismo que da lugar a importantes problemas de convivencia en muchos centros escolares; el segundo cabría bajo la denominación de fraude en educación o, si se prefiere, de «prácticas ilegales» (Moreno, 1992, pp. 198 y ss.), esto es, copiar en los exámenes, plagio de trabajos y de otras tareas, recomendaciones y tráfico de influencias para modificar las calificaciones de los alumnos, y una larga lista de irregularidades que, para una buena parte del alumnado, hacen del centro escolar una auténtica «escuela de picaros». (Lemme, 2004: p. 146)

Pero Lemme no solo agrega dos tipologías a la caracterización planteada por Moreno, sino que como ya se mencionó realiza una crítica a algunas de sus premisas. Según Lemme se presentan algunos vacíos, los cuales tienden a distorsionar el verdadero significado de la violencia escolar y sus implicaciones. Entonces, según Lemme, desde la perspectiva de Moreno (1992) “La escuela es pensada como un espacio - en general neutro - en el que acontecen situaciones violentas. (Lemme, 2004: p. 146). Así, la violencia escolar se entiende como:

“un conjunto de comportamientos antisociales fundamentalmente protagonizados por los alumnos o los jóvenes en general, y en el que, si intervienen los adultos; (profesores) lo hacen en tanto sujetos particulares y no en función de su posición institucional.” (Lemme, 2004: p. 147).

En esta línea argumental, se puede afirmar de acuerdo con Lemme (2004) que la visión de Moreno no logra captar el carácter complejo del fenómeno de la violencia escolar, lo que limita las posibilidades de intervención frente al mismo.

En otras palabras, la escuela no puede entenderse solo como el lugar en donde se manifiestan las conductas antisociales de ciertos alumnos. Por el contrario, se debe entender como un espacio en el que, de acuerdo a sus características se puede o no producir fenómenos de violencia.

En este sentido, Lemme (2004) reconoce una serie de hechos que se deben considerar al momento de describir la violencia escolar, estos ya no enfocadas solamente a los alumnos, y sí reconociendo a otros actores de la comunidad académica. A continuación, se presentan de manera textual:

a) Expectativas y demandas al rol docente excesivas y contradictorias; b) desvalorización del rol docente y/o directivo por parte de los funcionarios y/o los técnicos; c) condiciones laborales inadecuadas; d) ausencia de mecanismos claros y explícitos de toma de decisiones en el establecimiento; e) arbitrariedad en las normas o en las sanciones; e) el no respeto de las normas establecidas por parte de los adultos de la institución; f) el abuso de poder; g) la discriminación por edad, sexo, posición social, etc.; h) el absentismo y las "llegadas tarde" de los docentes a la hora de clases, i) la preparación inadecuada de las clases, improvisar, repetir; j) la humillación de los alumnos por sus dificultades o carencias; k) la subestimación de las posibilidades de los alumnos ("que se puede esperar de estos chicos") (Lemme, 2004: p. 147)

Como se puede observar los fenómenos planteados por Lemme rara vez son mencionados cuando de hablar de violencia escolar se trata. Esto deja ver cómo, aun hoy en muchas instituciones educativas existe una forma unidireccional de entender el fenómeno de la violencia en el ámbito

escolar. Sin embargo, otros autores han planteado otras definiciones de la violencia escolar, que buscan llenar los vacíos conceptuales de las perspectivas más tradicionales.

Otra tipificación que realiza una actualización de las tesis de Moreno, es la planteada por Ayala (2015) quien, desde el contexto mexicano, categoriza los factores que influyen en la violencia escolar de acuerdo a los ámbitos de desarrollo, siendo estos:

Factores escolares: entre ellos se ubican a) la tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, considerándolas como inevitables como problemas que ellos deben aprender a resolver solos, sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, b) el tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad, actuando como si no existiera y c) 3) la insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se genera la violencia entre escolares. (p.495)

Factores individuales: los cuales son inherentes a la persona y pueden aumentar las probabilidades de que determinado individuo se convierta en víctima, entre ellos: las características demográficas (edad, educación, ingresos), los trastornos psíquicos o de personalidad, las toxicomanías y los antecedentes de comportamientos agresivos o de haber sufrido maltrato. (p. 497)

Factores familiares: los cuales determinan en gran medida el aprendizaje de conductas y valores de los niños, entre estas se encuentran: un número elevado de personas habitan en el mismo hogar, una pobre relación filial, estrés, desintegración familiar, nivel socioeconómico bajo, violencia intrafamiliar, deficiente control y supervisión de los hijos o hijas, aptitudes poco eficaces en su formación, deserción escolar, desempleo, presencia de armas en la casa, entre otras. (p. 500)

Factores socioculturales: la percepción de conductas violentas dentro del entorno social donde se habita influye en la aparición de comportamientos violentos, ejemplo de esto son las prácticas culturales machistas y de dominación por género. (p. 503)

De acuerdo con Zabalza (2002) la violencia se debe entender como aquellas acciones agresivas que causan daño físico o moral a otra persona de manera intencional. Además, al tratarse de la violencia en el escenario escolar se debe involucrar a todos los miembros que conforman la comunidad escolar, para así analizar la violencia “que se desarrolla entre alumnos como la que tiene lugar entre los profesores y alumnos o de alumnos a profesores, o entre cualesquiera de los miembros de la comunidad educativa, incluida la violencia entre profesores, de éstos con los directivos o de la escuela con las familias.” (p. 141)

Cid y otros (2008), por su parte, llaman la atención sobre las diferencias existentes entre los conceptos de: violencia, agresión y conflicto. En palabras de los mismos autores: “La agresión y la violencia son conflictos, “la agresión es una respuesta hostil frente a un conflicto latente, patente o crónico”, y la violencia se asocia a un conflicto “en el que no se sabe cómo regresar a una situación de orden y respeto de las normas sociales” (Unidad de Apoyo a la transversalidad, 2006, p. 14).” (p. 22)

Uno de los autores que mejor desarrolla la diferencia entre estos conceptos es Chau (2012), para quien las agresiones son aquellas acciones deliberadas puntuales, mediante las cuales algunos de los miembros de las comunidades educativas buscan hacer daño a otros. Por otra parte, el conflicto es una situación en la que cada una de las partes percibe o cree que sus intereses son incompatibles con los intereses de la otra parte. Por último, la intimidación u hostigamiento escolar, se produce cuando de manera reiterada y sistemática uno o varios compañeros amedrentan

a otros con características más “débiles”. Para Chaux (2012), de acuerdo con la intensidad con que se presentan las situaciones anteriores es que se puede llegar a hablar de violencia.

Ahora bien, al desarrollar de manera más cuidadosa el término de agresión escolar, se puede afirmar que ésta es la que más se presenta dentro de las instituciones educativas. La agresión se clasifica según su forma y puede ser física, verbal, relacional e indirecta. Así, las agresiones físicas y verbales tienen que ver con las acciones que buscan hacer daño a otras personas por medio de actos físicos o con palabras. Las relacionales buscan afectar de manera negativa las relaciones de otras personas. Finalmente, las indirectas buscan causar daño de forma encubierta. (Chaux, 2012).

Teniendo esto en cuenta, es importante aclarar que a la agresión escolar se llega, en gran medida, por el manejo inadecuado de los conflictos (Ury, 2000) que surgen en la cotidianidad de las aulas incluso sin que el profesor o adulto se dé cuenta. Además, los fenómenos de violencia escolar afectan los resultados académicos de los estudiantes y favorece la deserción escolar.

Según Cid y otros (2008) existen diversas investigaciones que “informan que los episodios de agresión y/o violencia en las escuelas producen en los niños daños físicos y emocionales, estrés, desmotivación, ausentismo, e incluso efectos negativos en el rendimiento escolar por estrés postraumático en los afectados (Gumpel & Meadan 2000; Verlinde, Hersen & Thomas 2000; Henao, 2005; Smith & Thomas, 2000)” (p. 22).

Entonces, si la violencia escolar surge por el trámite inadecuado de los conflictos en el ámbito escolar, esto implica que el concepto de conflicto surge como un elemento central al momento de hablar de violencia escolar. Por lo tanto, conviene retomar algunas definiciones sobre este concepto. Para Funes (2000) el conflicto tiene que ver con cualquier actividad en la cual dos

sujetos controvierten por un interés particular, generando desarmonía entre las partes. En palabras del mismo autor:

Es un proceso relacional en el que se producen interacciones antagónicas. Puede originarse simplemente en la percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la definición de la situación, también por competencia o por escasez de recursos. (p. 92)

Ahora bien, existen perspectivas teóricas, que, si bien comparten en su generalidad las definiciones planteadas, centran su atención en las formas de tramitar los conflictos en el ámbito escolar.

De acuerdo con Funes (2000), el conflicto tradicionalmente se ha visto como algo negativo. Dicha perspectiva, desconoce las habilidades y fortalezas presentes en todos grupos humanos, considerando que los conflictos solo aparecen en grupos integrados por sujetos con características antisociales. Sin embargo, para este autor:

el tipo de vínculo que posea el grupo, sus motivaciones y su comunicación pueden darle a la resolución del conflicto una dimensión positiva, (...) [el conflicto], no es exclusivo de grupos mal cohesionados o con vínculos patológicos, sino que es intrínseco a la vida de los grupos. (...) El conflicto no es malo en sí mismo. (Funes, 2000, p. 93)

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el conflicto no es negativo o positivo en sí, lo que en realidad determinará su carácter, es la actitud que los involucrados asuman frente al

mismo. Esto permite afirmar que la forma en se entienda el conflicto al interior de la escuela, determinará en gran medida la construcción o no de una sana convivencia.

Dicha premisa coincide con los planteamientos de Martínez (2005) para quien los conflictos, dentro y fuera de las instituciones educativas, debieran ser considerados como oportunidades para mejorar. En sentido, según Martínez (2005):

No cabe entender una comunidad del todo armónica, ni una colectividad regida sólo por los enfrentamientos. La vida institucional es una mixtura de equilibrio que aporta estabilidad, y de tensión que introduce dinamismo. Si los conflictos se canalizan de forma adecuada, se producen cambios positivos en el seno de los centros educativos. (p. 48)

Martínez (2005) retoma a Lederach (2000) quien sostiene que el conflicto supone la interacción entre dos o más adversarios, que compiten por sus intereses, pero que para llegar a acuerdos cooperan entre sí, lo que genera una interdependencia, que, a su vez, permite entender el conflicto como algo necesario para el crecimiento de una persona.

En esa misma línea argumental Caballero (2010) sostiene que: “el conflicto se nos presenta como una ocasión de aprendizaje en la construcción de nuestras relaciones y un motor de cambio, por tanto, debemos entenderlo no sólo como natural sino como positivo en toda sociedad democrática” (p. 155). En concordancia con todo lo planteado hasta el momento en este apartado, sobre la convivencia, la violencia y el conflicto, en el ámbito escolar. Se reconoce la importancia de analizar de manera crítica las formas en que tradicionalmente se han abordado los conflictos en las instituciones educativas. Al respecto Martínez (2005) sostiene:

Las intervenciones que sean sólo punitivas deben sustituirse por procederes nacidos de la racionalidad y de la comprensión, que tengan en cuenta la imbricación de escenarios, el papel y las características de los actores, el establecimiento compartido de normas y de objetivos, al igual que las alternativas al conflicto. (p. 43)

Ahora bien, para lograr establecer normas y objetivos compartidos, y además, desarrollar procesos de resolución de conflictos, que reconozcan el carácter complejo de la convivencia en el ambiente escolar. Se requiere que todos los miembros de la comunidad educativa desarrollen sus competencias emocionales. En donde lo primordial sea el mutuo reconocimiento de la otredad, favoreciendo así un crecimiento más integral.

Los padres y docentes juegan un papel clave en el desarrollo de estas competencias emocionales pues el ambiente familiar y escolar son los que mayor influencia tienen sobre el desarrollo del individuo; los niños y jóvenes, por su parte requieren de la colaboración, orientación y comprensión de los adultos que les acompañan para llevar a cabo un proceso en el que puedan desarrollar su personalidad y, a la vez, aprender a confrontar y asumir sus actos en situaciones de frustración, conflicto, o victimización. Sobre todo, teniendo en cuenta que el conflicto, la confrontación y los sentimientos asociados a estas deben mostrarse como experiencias cotidianas que requieren un buen manejo. Es a partir de estas ideas que investigaciones psicológicas y pedagógicas han profundizado en la relación que existe entre la inteligencia y el manejo de las emociones.

En este sentido ha surgido el tema de la educación emocional como un proceso que tiene un desarrollo continuo orientado a comprender y generar estrategias en relación con las competencias emocionales de las personas. Se comprende que para esta corriente dichas

competencias son un elemento esencial para que las personas puedan desenvolverse tanto en el ámbito personal como el social, de manera que la educación emocional (EE) funciona como una suerte de capacitación para la vida que puede aumentar el bienestar personal y social, parafraseando a Bisquerra (2012, citado por Márquez, Gaeta, 2017) la EE puede ser comprendida como una alfabetización emocional en tanto que las emociones tienen una profunda influencia en los procesos de aprendizaje; en la medida que una persona se caracteriza por tener un buen nivel de autoestima, que aprende más y mejor, que evidencia capacidad para autoregularse, se siente bien consigo misma, es positiva y optimista, es empática, tolera la frustración y resuelve sus conflictos de manera que procure evitar respuestas agresivas, es posible afirmar que esta persona tiene inteligencia emocional.

Tal como se puede ver, los enfoques psicológicos o pedagógicos que toman en cuenta las competencias emocionales y plantean estrategias desde la educación emocional y apelan a la inteligencia emocional tienen una comprensión de la inteligencia como una capacidad que los seres humanos usamos más allá de lo académico (es decir, para llevar a cabo procesos para resolver problemas o producir conocimientos sobre temas especializados). Lo que remite directamente a Howard Gardner y su teoría acerca de las inteligencias múltiples, las cuales son la inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal, y naturalista-pictórica; adicionalmente sugiere una novena inteligencia, la espiritual-existencial. A partir de este planteamiento, se han desarrollado propuestas en disciplinas relacionadas con la educación sobre las competencias emocionales enfocadas en alguna o algunas de estas inteligencias.

A partir de la revisión realizada hasta este punto, se comprenden de manera conceptual las dinámicas de agresión y conflicto que se desarrollan dentro de las instituciones educativas y que

de ser reiterativas y sistemáticas se convertirían en violencia escolar (Chaux, 2012); de esta manera se aclara que la violencia y la agresión no es lo mismo, sino que las agresiones pueden llegar a constituirse en violencia cuando se salen de control en cuanto a repetición y grado de complejidad. Con esta revisión conceptual se cumple una fase para dar cumplimiento al primer objetivo de la investigación, que busca establecer un panorama de las condiciones de los estudiantes en relación a los conflictos que se generan en el entramado de relaciones sociales que establecen entre ellos y cómo a partir de la Inteligencia Interpersonal se pueden intervenir. Tal como se pudo evidenciar, la convivencia y las agresiones son en parte resultado del modo como se establecen modelos de relacionamiento y socialización en dentro del aparato escolar. Es por esto que los investigadores han profundizado en la comprensión de la inteligencia como una capacidad que es posible trabajar para enfocarla en el desarrollo de las competencias emocionales. Una corriente de estas investigaciones ha dado lugar a los planteamientos del psicólogo Howard Gardner, quien desarrolla la teoría sobre las inteligencias múltiples, siendo una de estas la inteligencia interpersonal.

Es preciso revisar cómo la inteligencia interpersonal puede permitir la consolidación de espacios más amables para el conocimiento. A continuación, se aborda con mayor profundidad el desarrollo que ha tenido, tanto desde la psicología como la pedagogía, el estudio de la inteligencia y de la inteligencia interpersonal dentro de la búsqueda de estrategias para mejorar la convivencia escolar.

3.4. La noción de Inteligencia.

Antes de desarrollar con detenimiento la cuestión de la inteligencia interpersonal, se debe tener claridad acerca de las perspectivas teóricas, a partir de las cuales se analiza el concepto de

inteligencia. En ese sentido, lo primero que se puede decir a este respecto, es que la palabra inteligencia proviene de los términos griegos *logos* y *nous*. Logos significa: recoger, reunir, juntar, elegir, escoger, contar, enumerar, computar, referir, decir, y hablar. Y corresponde al desarrollo de un discurso argumentado. En cuanto al término *nous*, este se relaciona con la facultad de: pensar, reflexionar, meditar, percibir y memorizar. (Martín, 2007, en Villamizar y Donoso, 2013)

Una vez identificada la etimología del término, y para continuar con la cuestión de las perspectivas teóricas, alrededor de la noción de inteligencia. Se retoman los planteamientos de Martín (2007) quien sostiene que “desde un primer momento, los esfuerzos por esclarecer la naturaleza de este constructo [la inteligencia] se escindieron en dos grandes líneas de trabajo: una trataba de delimitar su estructura interna, la otra se ocupaba de la elaboración de instrumentos para su medida.” (p. 15). Además, Martín (2007) retoma el esquema de Sternberg y Detterman (1986) quienes hacen una clasificación de los principales paradigmas, a través de los cuales se ha revisado la noción de inteligencia desde la psicología.

A continuación, se presenta un breve resumen de dicha clasificación. Según estos autores, se destacan tres grupos de teorías sobre la inteligencia, cada una de ellas con unos intereses particulares.

El primero de ellos, considera que la inteligencia es algo que pertenece a la naturaleza del individuo, por lo que se debe estudiar desde los procesos psicológicos y cognitivos vinculados a su funcionamiento. Es decir, los estudios agrupados aquí, buscan analizar los mecanismos propios de la mente, se destacan entonces dos grandes paradigmas: el psicométrico y el cognitivo. En el primero predomina, la metodología estadístico-matemática y se intenta describir la estructura

mental de los individuos. En el segundo predominan, los procedimientos experimentales que intentan comprender, la estructura y funcionamiento de la mente, pero en términos de procesos.

Ahora bien, del segundo grupo se puede mencionar que, en su mayoría, se interesan en:

los aspectos sociales, culturales y etnográficos relacionados con la inteligencia. Las aportaciones de este enfoque se fundamentan en el estudio transcultural de las capacidades mentales. Las teorías centradas en el contexto se caracterizan por asumir una perspectiva esencialmente funcionalista. Sus conclusiones ponen en entredicho algunos de los presupuestos que subyacen a las tradicionales concepciones de la inteligencia.” (Martín, 2007, p. 172)

El último grupo de la clasificación planteada por Sternberg y Detterman, engloban aquellas teorías que consideran a la inteligencia como un fenómeno complejo, en el cual intervienen diversos factores externos. En palabras de Martín (2007):

El desarrollo del ser humano es un proceso interactivo, sus capacidades intelectuales emergen del intercambio continuo con el entorno. El organismo actúa en un medio físico y humano, que a su vez ejerce una influencia constante sobre él. (p. 172)

En ésta última categoría, resaltan las teorías de la psicología evolutiva y la del desarrollo. Además, de la gran influencia que ha tenido en los estudios de la pedagogía. En este sentido, vale la pena retomar la definición sobre inteligencia de uno de los clásicos de la pedagogía, Jean Piaget quien la definió como: “la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensomotores elementales” (1979, p. 16).

Para Piaget, la inteligencia humana tiene dos orígenes: el genético y el de la interacción con el entorno. Es posible entonces, interpretar que para este autor, la inteligencia debe tomarse desde lo social. No solo haciendo énfasis, en el razonamiento lógico, matemático y/o científico, sino reconociendo la importancia de la socialización del ser humano en su desarrollo mental.

Por su parte, para Martínez (2002) “la inteligencia depende tanto de la herencia como del entorno y, por lo mismo, cabe la posibilidad de promover el enriquecimiento intelectual a través de un ambiente y una educación adecuados” (p. 81). Aquí, la familia y la escuela representan pilares fundamentales para el desarrollo de la inteligencia en niños y jóvenes.

Respecto a otros autores, existe la tendencia de definir la inteligencia como la capacidad para resolver problemas cotidianos. Según De Luca (2003) la inteligencia: “es el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura” (p. 3). Otro autor que se identifica con dicha corriente es Gardner (2003) quien afirma que “la inteligencia es una habilidad general que se encuentra, en diferente grado, en todos los individuos” (p: 32), y que tiene tres líneas de desarrollo: 1) la capacidad para resolver problemas de la vida. 2) la capacidad para generar nuevos problemas para resolver. Y 3) la habilidad para elaborar productos u ofrecer un servicio que es de un gran valor en un determinado contexto comunitario o cultural.

De las anteriores definiciones, llama la atención la importancia que se le confiere al contexto cultural como un factor decisivo para la inteligencia. Además, del reconocimiento sobre la diversidad de capacidades que puede llegar a tener una persona, y como estas no se presentan de la misma forma, ni con la misma intensidad en todos los individuos.

Justamente, el reconocimiento de las diversas capacidades y destrezas intelectuales de los individuos, es uno de los elementos centrales de la teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Howard Gardner. La cual, resulta fundamental para la presente investigación.

Para De Luca (2003) Lo más interesante de esta teoría es que respeta y reconoce “las muchas diferencias que hay entre los individuos; (...) los distintos modos por los cuales podemos evaluarlos, [en su inteligencia] y el número casi infinito de modos en que estos pueden dejar una marca en el mundo”. (Gardner, prólogo de Las inteligencias múltiples en el aula de Armstrong.) (p. 1)

En su teoría, Gardner hace una crítica muy fuerte al concepto tradicional de inteligencia. El autor sostiene que desde la perspectiva tradicional la inteligencia es vista de una forma uniforme y reductiva, esto permitió que se generara la idea de que la inteligencia se puede medir en su forma pura, a través de cuestionarios estandarizados. Dichos instrumentos han contribuido al desarrollo de todo un aparato teórico que estudia la inteligencia de manera descontextualizada. Desconociendo los factores culturales de los individuos. (De Luca, 2003). En palabras de Martínez (2002):

A menudo se ha pretendido explicar qué es la inteligencia exclusivamente a partir de los resultados en los tests de cociente intelectual. Sin restar mérito a estas pruebas, hay que evitar la “fiebre psicométrica”, que muchas veces ha dado lugar a abusos clasificatorios y a injustas desigualdades académicas, sociales, económicas, etc.” (p. 82).

Gardner rechaza de manera enfática la idea de que la inteligencia es una sola. En contra posición, define y describe otros tipos de inteligencias, los cuales a su juicio, se constituyen en

herramientas de análisis que permiten diferenciar las diversas potencialidades y los acentos de cada persona. En una interpretación de Gardner hecha por García (2009):

Las inteligencias múltiples, son estructuras de la mente y caminan por un itinerario marcado por los puntos fuertes y débiles de las personas a lo largo de su existencia, (...) Nuestro autor propone la existencia de ocho tipos de inteligencias múltiples, entendidas como las distintas capacidades de adquirir y de aplicar los conocimientos asimilados en los procesos de aprendizaje, definidas también como habilidades cognoscitivas” (p. 142)

Entre los ocho tipos de inteligencia establecidos por Gardner, se encuentran: 1) la inteligencia lingüística, relacionada con la capacidad de manejar adecuadamente el lenguaje tanto verbal como escrito y a la habilidad de aprender varios idiomas; 2) la inteligencia lógico - matemática: correspondiente a la capacidad para analizar problemas de forma lógica, 3) la inteligencia musical: relacionada con la capacidad para interpretar, componer y apreciar pautas musicales; 4) inteligencia cinestésico-corporal: que corresponde a la utilización del cuerpo, en forma total o parcial, para resolver problemas o crear nuevos productos. 5) la inteligencia espacial: la cual, se vincula a la capacidad para reconocer y manipular pautas en espacios, tanto grandes como pequeños; 6) la inteligencia interpersonal; capacidad para comprender lo que mueve a los otros a actuar, y en esa medida trabajar eficazmente con ellos; 7) la inteligencia intrapersonal: correspondiente a la capacidad para comprenderse a sí mismo y 8) la inteligencia naturalista, que se relaciona con la capacidad para conocer el mundo viviente y el talento para cuidar e interactuar con los seres vivos.

Ahora bien, según las interpretaciones de Mora y Martín (2007) “Las inteligencias no existen como entidades palpables, sino que se manifiestan en ciertas habilidades y

comportamientos, cuya utilidad o valor son reconocidos dentro de un determinado entorno cultural” (p. 71) Según los mismos autores, Gardner (2003) en la última versión de su teoría también identifica tres enfoques a partir de los cuales se entiende la noción la inteligencia: “1) la inteligencia como característica de la especie, 2) como fuente de diferencias individuales y 3) como ejecución apropiada de una tarea.” (Mora y Martín, 2007, p. 74). Se observa que estos enfoques, coinciden con la caracterización realizada por Sternberg y Detterman (1986) frente a las diferentes corrientes teórica de inteligencia en la psicología.

Recapitulando, la inteligencia no es una, sino varias. Además, las manifestaciones de inteligencia varían de acuerdo a las características propias de cada cultura: “la inteligencia nunca podrá ser conocida plenamente. Su estudio está sujeto a los avances, retrocesos y reajustes propios del método científico, sin que esté al alcance de ningún investigador formular una teoría acabada y definitiva” (Mora y Martín, 2007, p.70). Es por esto que, recordando a Gardner, se justifica el planteamiento de que no puede existir una sola concepción sobre la inteligencia, o que exista una sola manera en que la inteligencia se manifieste; idea que va en contra de la concepción universal sobre esta capacidad humana (Mora y Martín, 2007).

De acuerdo con esto, se puede afirmar que los autores mencionados, reconocen la evolución teórica y conceptual que ha tenido la noción de inteligencia. Luego cabe resaltar, que a medida que surgen más estudios sobre la inteligencia y se van construyendo nuevos conceptos, se va redefiniendo el papel de la escuela. Según Antunes (2000) ahora la función de la escuela es la de ser un “centro de estimulación para la inteligencia” (p. 10). Es decir que, el estudiante ya no va al colegio solo a aprender sino a desarrollar sus habilidades y estimular su inteligencia. En este sentido, el rol del docente se modifica también. Ya no solo se trata de transmitir conocimiento, sino de ser un facilitador en el proceso de aprender, así como también, de aprender de los estudiantes.

Para los intereses de esta investigación se profundizó en la Inteligencia interpersonal propuesta por Howard Gardner. El reconocimiento de los distintos tipos de inteligencia y los debates teóricos alrededor de esta idea permitieron profundizar en la caracterización de los estudiantes para el desarrollo del primer objetivo de esta investigación que corresponde al diagnóstico. Al mismo tiempo, se obtiene un marco conceptual que permite identificar de forma correcta las percepciones de los docentes y funcionarios de la institución en la cual se está trabajando frente a las prácticas de convivencia e inteligencia interpersonal de los estudiantes de la institución, para dar respuesta al segundo objetivo específico planteado en la presente investigación. Con el fin de finalizar esta tarea y fundamentar las estrategias a proponer, a continuación, se presenta de manera puntual la inteligencia interpersonal tal como la expone Gardner, así como la discusión que este concepto ha suscitado.

3.5. La Inteligencia Interpersonal.

Como ya se mencionó, Gardner expuso en su teoría que todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, y esas potencialidades se van a desarrollar de una manera u otra dependiendo del medio ambiente, las experiencias, y la educación recibida, entre otros factores. Gardner argumenta que la inteligencia es una capacidad que se puede desarrollar a lo largo de la vida y que no todos aprenden lo mismo ni de la misma manera. Además, llama la atención de la dimensión emocional como un elemento de suma importancia para que los sujetos logren adaptarse al entorno en que nacen y crecen. Esto implica el reconocimiento de otro en sus diferencias y el trámite adecuado de los conflictos que se presentan en todos los procesos de convivencia en cualquier grupo humano con el fin de construir ambientes sanos en todos los ámbitos de la vida.

Para este trabajo, atendiendo al interés investigativo ya planteado, se retoma la noción de la Inteligencia Interpersonal ya que es una de las inteligencias sociales, a través de cual los individuos interactúan de manera eficaz con otros, y son capaces de conocer, reconocer e influenciar en los deseos, necesidades e intenciones de sus pares. Ahora bien, se debe llamar la atención sobre cómo la cuestión de las emociones en los estudios sobre la inteligencia ha sido trabajada por varios autores desde distintas perspectivas. A continuación, se hace un breve recorrido de las mismas para finalmente presentar algunas de las razones por las cuales, la perspectiva de Gardner, es central en este estudio.

En ese sentido, se deben decir que, uno de los primeros autores que, retomando los planteamientos de Howard Gardner sobre las Inteligencias Múltiples y específicamente sobre las emociones, esgrimieron una nueva teoría fueron Mayer y Slovev (1997) quienes establecieron la teoría de la Inteligencia Emocional la cual, suele confundirse frecuentemente con lo plateado por Gardner. Según Extremera y Fernández, (2002) en una interpretación de dichos autores:

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde esta teoría, la Inteligencia Emocional se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. (p. 2).

Para dichos autores, la inteligencia emocional, tiene cuatro ejes fundamentales; 1) la percepción y expresión emocional: que consiste en reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal: 2) la facilitación

emocional: o la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento; 3) la comprensión emocional: que consiste en, integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales; y 4) la regulación emocional: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz. (Extremera y Fernández, 2002).

De otro lado, se encuentra la perspectiva propuesta por Martínez (2002) quien habla de Inteligencia Afectiva, definida por el mismo como: “la capacidad para conocer, expresar y controlar la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones” (p. 83). Martínez (2002) al igual que Mayer y Salovey (1990) plantea algunos aspectos que a su juicio, permiten una mejor definición de lo que es la inteligencia Afectiva, estos consisten en: a) el conocimiento de la afectividad, la cual hace referencia a la habilidad para identificar, discernir e interpretar correctamente los estados de ánimo (emociones, sentimientos, pasiones, etc.). b) la expresión de la afectividad: que es la habilidad para mostrar adecuadamente las expresiones emocionales que puedan surgir, lo que implica necesariamente tener la capacidad de identificar los propios estados de emocionales. Y por último, c) el control de la afectividad, que hace referencia al autogobierno emocional, en otras palabras la capacidad de adecuar las emociones de acuerdo a las situaciones que se puedan presentar.

Para Martínez (2002), la Inteligencia Afectiva, inicia en la persona y se extiende a distintos ámbitos de la vida humana, esto debido a su complejidad “la inteligencia afectiva repercute en todos los ámbitos de la vida: familiar, académico, laboral, social, etc. Por eso es tan importante desarrollarla a través de la educación” (p. 83)

Retomando la teoría de la Inteligencia Emocional, uno de los responsables de la amplia difusión que tuvo esta teoría fue el autor Goleman quien retomando lo planteado tanto por Gardner como por Mayer y Slovic, y centrándose en el campo de la administración logró gran éxito. Este autor además, desarrolla un modelo para medir la inteligencia emocional, el cual “cubre el espectro total de las competencias emocionales que principalmente están presentes en el desempeño profesional a partir de proporcionar un factor general de Inteligencia Emocional” Goleman (1995) citado en Trujillo y Rivas (2005, p. 13).

Por su parte para De Luca (2003) la inteligencia emocional se puede definir como un: “conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas relacionados con las emociones. Con nuestras emociones (inteligencia intrapersonal) y con las de los demás (inteligencia interpersonal).” (p. 3). En la definición de De Luca se puede identificar claramente la razón por la cual constantemente se describe la Inteligencia emocional como la mezcla de las inteligencias intra e interpersonal planteadas desde las inteligencias múltiples.

Sin embargo, autores como Castelló y Cano (2011), advierten que esto es una equivocación. Según ellos, si bien Goleman consiguió una marca con la noción de Inteligencia Emocional en realidad ésta presenta algunos vacíos en términos conceptuales. Además, plantea un oxímoron, pues la inteligencia se asocia con la racionalidad, mientras que la emoción plantea en algunas ocasiones incluso la ausencia de razón “el espacio conceptual que incluye [la Inteligencia Emocional] es bastante ambiguo (...) la conjugación de inteligencia con emociones sugiere un desmesurado protagonismo de las mismas.” (p. 28). En contraposición a esto lo propuesto en la teoría de las Inteligencias Múltiples, específicamente en la intra e interpersonal centra su atención no solo en las emociones sino en las relaciones que el sujeto establece consigo mismo y con las personas que le rodean, en palabras de Castelló y Cano (2011) lo planteado por Gardner, “presenta

un espacio mejor delimitado y justificado, tomando los objetos representados (la propia persona o los otros) como núcleo principal, sin menoscabo de que las emociones desempeñen un papel notable en ambos espacios.” (p. 28). Una vez claras las razones de la elección de la noción de inteligencia interpersonal como categoría central en esta investigación, a continuación, se presenta una conceptualización de la misma y que es la que asume este estudio.

La inteligencia interpersonal, es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder. Esta inteligencia se presenta en actores, políticos, buenos vendedores y docentes exitosos, entre otros. La tienen los alumnos que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares y mayores, que entienden al compañero. (García, 2009)

Según los autores Castelló y Cano (2011) La inteligencia interpersonal, jugó un papel esencial en el proceso de adaptación de los primeros humanos. Esta les permitió establecer y aprender pautas de socialización, que a su vez permitieron una organización comunitaria. En la actualidad, la capacidad de identificar las emociones de las demás personas continúa teniendo un papel fundamental para los procesos de adaptación de los individuos a sus contextos culturales. Para Castelló y Cano (2011):

la inteligencia interpersonal es uno de los recursos más fundamentales del equipamiento intelectual humano, tanto por su antigüedad como por su funcionalidad. Cabe destacar, tal como sucede con cualquier forma de inteligencia, que no se trata de un comportamiento manifiesto. En otras palabras, una persona con buena inteligencia interpersonal no se

comporta socialmente de una manera determinada, sino que representa eficientemente a otras personas y situaciones sociales y es capaz de razonar con este conocimiento.” (p. 27)

Luego, esta inteligencia consiste en relacionarse y entender a otras personas, armonizar y reconocer las diferencias entre las mismas y apreciar sus perspectivas siendo sensitivo o sensitiva a sus motivos personales e intenciones. Implica además reconocer estrategias adecuadas para interactuar efectivamente con una o más personas, amigos y amigas y familiares. Así como, sensibilidad y entendimiento con relación a los sentimientos, puntos de vista y estados emocionales de otras personas; habilidad para mantener buenas relaciones con la familia, amistades y con la gente en general. Y por último, la toma de liderazgo para la resolución de problemas. Cuando en un individuo, esta inteligencia ha alcanzado estructuras más avanzadas, esta le permite a la persona de manera hábil, leer las intenciones y deseos de los demás, aunque intenten mantenerlas ocultas.

Gardner (1995) afirma que la inteligencia interpersonal, abarca dos aspectos fundamentales para su desarrollo, el primero es una infancia feliz y prolongada con una estrecha compañía de la madre; y la otra es la interacción social adecuada para su entorno. La necesidad de cohesión en el grupo, de liderazgo, de organización y de solidaridad surge de forma natural a partir de estos dos aspectos (p. 41)

En esa misma línea argumentativa, según Mora y Martín (2007) la inteligencia interpersonal tiene una estrecha relación con la inteligencia intrapersonal, llegando incluso a ser la intrapersonal un elemento necesario para el desarrollo de la interpersonal. En este sentido, para efectos de lograr una mejor claridad conceptual, se retoma la noción de inteligencia intrapersonal. Esta inteligencia, de acuerdo con lo expresado por García (2009) tiene que ver con:

la pericia para construir una percepción muy precisa respecto de sí mismo, de organizar, planificar y dirigir su propia vida. Incluye conductas de autodisciplina, de auto comprensión y de autoestima. (...) Se manifiesta en personas reflexivas, de pensamiento correcto, con facilidad para aconsejar adecuadamente (p. 144)

Para Gardner (1999) solo a partir del desarrollo de la habilidad de conocerse a sí mismo se puede lograr conocer a los demás y esta forma, lograr la construcción de una sana convivencia en cualquier entorno. García (2009) a su vez sostiene “Gracias a esta inteligencia, la persona puede conocer sus limitaciones y potencialidades, que al fin y al cabo son recursos fundamentales para relacionarse consigo mismo y alcanzar el bienestar emocional y social” (p. 370).

Tomando en cuenta lo anterior, se puede afirmar entonces, que tanto la inteligencia intrapersonal como la interpersonal son de gran importancia en la vida de cualquier individuo pues sí ambas se encuentra lo suficientemente desarrolladas, de alguna manera se garantiza el equilibrio emocional de los sujetos. “pues del conocimiento que esta tenga de sí misma dependen las relaciones que entabla con los demás. Gardner (1999) plantea que ese conocimiento contribuye al fortalecimiento de las actitudes necesarias para el logro de las metas.”(González y otros, 2013: p. 370)

Finalmente, y llevando todo lo anteriormente expuesto al ámbito pedagógico, se puede observar, que si se potencia la inteligencia interpersonal entre los estudiantes y demás actores de una comunidad educativa, es posible que se fortalezcan sus dinámicas relacionales y por ende la convivencia escolar. Ortiz (2003) afirma que los alumnos que poseen esta inteligencia, disfrutan interactuando con otros, desempeñan roles de liderazgo en los grupos, son sensibles y tiene interés en los sentimientos y problemas de los demás.

Esto da un claro panorama sobre la influencia que esta inteligencia tiene directamente en las practicas relacionales y convivenciales de los seres humanos en cualquier ámbito, lo cual permite deducir que educando y desarrollando esta inteligencia en los niños y jóvenes se podrá incidir positivamente la convivencia escolar.

3.5.1. Educar en la inteligencia interpersonal.

Ortiz (2003) plantea cuatro pasos a desarrollar desde los docentes para educar en el fomento de las relaciones interpersonales, pues a su juicio, esta educación está íntimamente relacionada con el acto mismo de aprender, ya que prácticamente no se podría educar sin una interacción entre las personas. Estos cuatro pasos se desarrollarán a continuación:

El primer paso, consiste en crear un clima para el desarrollo de la inteligencia interpersonal, lo cual no resulta muy complejo, sin embargo, sus resultados sí pueden ser lentos, ya que modificar las conductas humanas requiere de paciencia, tiempo y constancia. La escuela ocupa un papel fundamental en esta estimulación al igual que el compromiso de los progenitores o cuidadores. Es decir, se debe brindar un espacio cálido, seguro y protector, lo cual se puede lograr a partir de diferentes formas de encuentro que permitan afianzar lazos cooperativos.

El segundo paso, es la planeación. Para Ortiz (2003), antes de iniciar el trabajo de desarrollar la inteligencia interpersonal es fundamental planear la intervención de una forma correcta y procurando un óptimo clima escolar, para ello es preciso tener en cuenta condiciones y acciones que promuevan la equidad, confiabilidad, veracidad, responsabilidad y comunidad.

En esa misma línea argumental, cuando la autora habla de la Equidad, hace referencia a que todos los estudiantes pueden y deben tener el beneficio de una educación de calidad y las

expectativas de logro deben ser altas para todos. Es decir, que la totalidad de los estudiantes deben sentirse iguales en cuanto a oportunidades y beneficios, por lo que el docente deberá analizar los avances de aprendizaje dependiendo de cada uno, evitando así crear diferencias y roces entre los educandos.

En cuanto a La Confiabilidad se refiere al conocimiento mutuo, al diálogo y al respeto. Según Ortiz (2003), se requiere de la empatía, ponerse en su lugar y tratar de sentir sus emociones. Se trata de tener un sentimiento más colectivo y no individual. Para ello el docente deberá propiciar espacios de comunicación asertiva, manejo de emociones y respeto por la intimidad del otro.

De otro lado, la veracidad consiste en volver a posicionar el valor de la verdad entre los jóvenes. Lamentablemente, hoy en día la mentira es algo común y se lanzan prejuicios, acusaciones y falsos testimonios que afectan el clima escolar, las dinámicas relacionales y por supuesto el autoconcepto y autoestima de las personas vulneradas. En este mismo sentido se encuentra la Responsabilidad, que busca formar autonomía en la persona en el uso de su libertad, en el cumplimiento de normas, en la resolución de conflictos cotidianos, etc.

Finalmente, la autora se refiere a la Diversidad y a la Comunidad. Esta última busca vincular a los alumnos, personal docente, administrativo, y padres de familia para compartir la idea de una educación de calidad. En este sentido se requiere de encuentros de toda la comunidad educativa que permitan redescubrir y reelaborar los valores comunes.

En cuanto a la noción de diversidad, Ortiz (2003) hace un llamado de atención para entender que la educación es individual, que todas las personas tienen formas de aprendizaje diferentes, y que es preciso reconocer rasgos particulares de la identidad de los sujetos como elementos diferenciales que obligan a particularizar las estrategias educativas. En sentido estricto,

en un país con una diversidad cultural, de género, de religión y étnica tan diferente, los profesores y las instituciones educativas, tanto como los tomadores de decisiones y las políticas públicas deben tener en cuenta estas diversidades a la hora de plantear formas de actuar para que la diversidad sea una herramienta para ampliar las formas de conocimiento.

Las anteriores 6 características propuestas por la autora en el paso dos, de hacerse efectivas en el colegio se podría obtener un clima escolar adecuado en el que los estudiantes se sientan a gusto, esto reduciría significativamente la presencia de emociones negativas y bajaría los niveles de ansiedad y estrés en ellos.

Ahora bien, el siguiente paso consiste en, conformar un equipo de trabajo. Para Ortiz (2003), cuando se trata de educar en la inteligencia interpersonal es importante que exista un grupo de personas dispuesto a trabajar colaborativamente en pos de conseguir esta meta. Para ello se hace necesario crear comités interdisciplinarios que se encarguen del manejo de conflictos y situaciones que alteran el clima escolar. Este equipo debe conformarse por docentes, orientadores, padres de familia y por los mismos estudiantes.

Continuando, se debe elaborar una planificación y actividades para el logro de los objetivos. Luego se debe establecer los criterios para el buen funcionamiento de los estudiantes en el aula. Por ejemplo, promover un clima de clase seguro físico y psicológicamente. Además, los procedimientos y normas se deben establecer de común acuerdo y se hacen de acuerdo con los valores que se quieren promover. Es preciso enfatizar en el trabajo colaborativo y los proyectos comunes. Es importante presentar a los estudiantes el aprendizaje de tal forma que ellos puedan aplicarlo a la vida misma y a su cotidianidad. Así mismo, en la planeación es indispensable la

inclusión de actividades con énfasis en el aprendizaje de habilidades sociales, afectivas y éticas, además de las netamente académicas.

Finalmente, según Ortiz (2003), es fundamental determinar desde el comienzo la forma en que se evaluará el proceso de enseñanza-aprendizaje de la inteligencia interpersonal. La evaluación puede realizarse a través de cuestionarios o de la observación directa en el contexto educativo.

3.5.2. Caracterización y estimulación de la Inteligencia Interpersonal.

Retomando a Antunes (2000) es importante hacer una caracterización de la inteligencia interpersonal que permita analizar holísticamente el estado en que se encuentra y que otras inteligencias se relacionan con ella, para lo cual él refiere la siguiente guía:

Tabla 4. Caracterización de la inteligencia interpersonal.

INTELIGENCIA	DESCRIPCIÓN	RELACIÓN CON LAS OTRAS INTELIGENCIAS	HABILIDADES	AGENTES
Interpersonal	Capacidad de percibir y comprender a otras personas, descubrir las fuerzas que las impulsan y sentir empatía por el prójimo indistinto.	Esta inteligencia interactúa y se relaciona con todas las demás, particularmente con la lingüística, la naturalista y la cinestésica corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuar • Percibir • Relacionarse con empatía. • Mostrar autoestima y autoconocimiento. • Ser ético/a • Comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Padres • Profesores • Orientadores

Fuente: Antunes (2000).

Teniendo ya esto claro se puede iniciar la estimulación de la inteligencia, a partir de la siguiente ruta que Antunes (2000) diseñó de acuerdo a los ciclos educativos por los que atraviesa la persona.

Educación infantil. En este momento del ciclo educativo es preciso que el niño esté rodeado de un proyecto que lo lleve al autodescubrimiento y, luego, de modo progresivo, al descubrimiento del prójimo. Además, este ambiente debe promover la valoración y legitimación de las emociones del niño. También, se debe procurar la elaboración de un programa de entrevistas con el niño explorando la construcción de su imagen social y comunitaria. Para esta etapa es de gran utilidad el uso de juegos socializadores. (p. 94)

Educación Primaria. Este ciclo implica la continuación o inicio de un proyecto que lleve al niño al autodescubrimiento y, luego, de modo progresivo, al descubrimiento del prójimo. Para esto resulta útil el empleo de circunstancias emocionales como medio de transmisión de experiencias. En este ciclo además es preciso promover juegos de percepción corporal y espacios de evaluación emocional. (p. 95)

Educación secundaria: Este ciclo implica la continuación progresiva o el inicio de un proyecto que lleve al joven al autodescubrimiento y, luego, de modo progresivo, al descubrimiento del prójimo. En este ciclo es fundamental promover actividades exploratorias del autoconocimiento y de la empatía. Estrategias de tipo: elección, personalidad, autógrafos, círculo de debates. Además, es preciso que los estudiantes revisen los medios de examen de la administración de emociones, de la relación de la

comunicación a través del empleo de estrategias tales como símbolos, rótulos, paneles y juegos de cuadrados. (p. 96)

Teniendo en cuenta la ruta que presenta Antunes (2000) se concluye entonces que, sin haber realizado un diagnóstico a profundidad, no se puede plantear una propuesta didáctica, pues de hacerlo así la propuesta no estaría respondiendo a las necesidades de los estudiantes de la institución. Por lo anterior, se decide elaborar unos lineamientos que sirvan de hoja de ruta para que luego de realizar el diagnóstico se pueda implementar un plan de acción pedagógico de acuerdo al mismo.

El anterior recorrido teórico permitió, para el caso puntual de la presente investigación, establecer las bases teóricas y conceptuales, así como epistemológicas que guiaran, en primer lugar, la identificación de los elementos de inteligencia interpersonal presentes en los estudiantes que hacen parte del estudio. En segundo lugar, el conocimiento de dichas corrientes orientó el diseño de la propuesta didáctica hacia una vertiente psicopedagógica más amplia y otorgó herramientas e instrumentos de análisis enfocados a las condiciones socioculturales de los participantes del estudio.

Así mismo, este análisis teórico permitió corroborar que la convivencia escolar y la inteligencia interpersonal están estrechamente ligadas, ya que esta inteligencia se basa en la capacidad de percibir diferencias y fortalezas en los demás y saber abordarlas en beneficio de relaciones armoniosas, respetuosas y de inclusión, lo cual desencadena en una convivencia saludable en cualquier contexto, para este caso, el escolar.

De ahí que existan amplios estudios sobre la convivencia escolar y que instituciones y organizaciones hayan diseñado e implementado distintas estrategias con niños, niñas y jóvenes

alrededor del mundo con el fin de fortalecer sus valores, de facilitar el reconocimiento de sí mismos y de los otros, de aprender a escuchar y a dialogar con quienes piensan distinto, entre otros.

En 2001 la UNESCO creó la estrategia “Aprender a vivir juntos”, la cual tiene como objetivo principal la mejora de las relaciones entre los estudiantes y el reconocimiento de aquellos valores comunes entre ellos. Es una apuesta que parte del principio de la libre expresión, y que genera en los jóvenes la capacidad de tomar conciencia de sus actos y analizar lo que estos producen en otras personas. Esta estrategia resulta relevante ya que plantea la importancia de involucrar no solo a los estudiantes, sino también a los profesores, reconociendo que en su interacción también se producen conflictos.

También en el año 2001 la UNESCO implementó el programa “La mediación escolar” en Francia, el cual tiene como eje central la labor de los mediadores, quienes facilitan a los jóvenes la comprensión de las causas del conflicto y sus posibles soluciones. La realización de este programa se plantea una vez por semana, en donde se generan espacios de diálogo entre alumnos, profesores-alumnos o profesores-profesores, se les permite expresar sus sentimientos y encontrar puntos comunes. Este programa sugiere no solo lo relevante de la labor de los mediadores al facilitar el diálogo, sino la importancia de la formación de los mediadores, que, en este caso, también puede ser los docentes.

Es evidente entonces que las conflictos y las agresiones escolares, que son los que dificultan la sana convivencia, podran atenuarse si se desarrolla y potencia la inteligencia interpersonal en los estudiantes.

3.6. Contexto institucional.

El Colegio San Francisco de Asís fue creado en 1945, inicialmente fue una escuela complementaria para señoritas, cuya finalidad era prestar un servicio educativo y comunitario a las jóvenes de bajos recursos económicos a través de la enseñanza de variadas artes y oficios artesanales. Su nombre en ese entonces era Instituto Politécnico Nacional Femenino. En el año 1952, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) firmó un convenio con las Hermanas Terciarias Capuchinas y desde entonces ellas asumen la dirección del colegio ofertando educación media y básica con una modalidad pedagógica y énfasis en artes.

En el año 2.000, se da por terminado el convenio entre el MEN y la comunidad de las Hermanas Terciarias Capuchinas, generando drásticos cambios en la institución, ya que esta se transforma para ser un colegio de carácter distrital, mixto. Desde ese momento, se amplía la oferta para educación formal de grado cero hasta once, con una modalidad académica que ofrece dos énfasis a elección del estudiante: humanidades y contabilidad sistematizada.

Actualmente el colegio se encuentra ubicado en la localidad de Los Mártires de Bogotá, ésta es el número 14 de las 20 en que está dividida la capital de Colombia. Esta localidad, se caracteriza por ser una de las de menor extensión territorial. Sin embargo, allí se presentan muchas problemáticas sociales, debido a su ubicación, en el centro de la ciudad zona en donde se encuentran las zonas más deprimidas de la capital, con presencia de expendios de droga, zonas de tolerancia, destinadas al trabajo sexual y un alto número de personas habitantes de calle. Además, dichas zonas colindan y en algunos casos se mezclan con zonas comerciales dedicadas en un alto porcentaje a la mecánica automotriz y a la venta de autopartes.

Debido al panorama social, económico y cultural expuesto anteriormente, el colegio diseña su Proyecto Educativo Institucional (PEI), procurando intervenir estas dinámicas de manera positiva. Así mismo dentro del Pacto de Convivencia de la Comunidad Educativa Franciscana (Acuerdo No 015 de noviembre 12 de 2015) se estipulan los objetivos del clima escolar en la institución, entre los que se encuentran:

1) El promover el desarrollo de las competencias socio/afectivas y actitudinales de los estudiantes., 2) Favorecer el desarrollo de actitudes y hábitos de autocontrol, autodisciplina, auto exigencia y responsabilidad como parte del desarrollo integral de los estudiantes. 3) Contribuir a la creación de ambientes educativos que permitan a los estudiantes vivenciar los derechos humanos. 4) Formar a los estudiantes en el respeto y reconocimiento de las diferencias a fin de que estos valoren la diversidad como fuente de riqueza cultural. 5) Fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, propiciando una mejor interacción entre estos y su activa participación en todos los ámbitos de la vida pública. (p. 8)

Para lograr los anteriores propósitos, en la institución se establecen los principios básicos de convivencia a saber: participación, corresponsabilidad, diversidad, integralidad, responsabilidad, honestidad, solidaridad y respeto.

Por otro lado, la institución cuenta con aproximadamente 1.411 estudiantes en educación primaria, básica y media entre la jornada mañana y tarde. Estos estudiantes se encuentran censados entre los estratos 1, 2 y 3. Los principales barrios de la localidad de los que provienen los estudiantes del colegio son San Bernardo, Eduardo Santos, Las Cruces y el Policarpa. Las familias

que conforman esta comunidad educativa son provenientes, en su mayoría, de otras regiones del país y se caracterizan por ser monoparentales predominando las madres cabeza de familia.

Una de las principales preocupaciones del cuerpo docente de la institución es el deteriorado clima escolar que se vive actualmente en la institución, donde las agresiones verbales, físicas y relacionales están a la orden del día, no solamente entre pares sino también de los estudiantes hacia los docentes y directivos. Otro aspecto inquietante en esta comunidad educativa es el poco cuidado por parte de los estudiantes frente a la planta física, la cual es averiada constantemente, y ante lo cual las directivas de la institución han prendido las alarmas por vandalismo.

La información presentada en este apartado funciona a manera de marco contextual de la investigación y aporta información sobre las condiciones socioculturales de los estudiantes y docentes que hacen parte del estudio. Teniendo en cuenta este panorama teórico e institucional se diseña el marco metodológico más conveniente para abordar la problemática expuesta en este trabajo de investigación.

CAPITULO IV - MARCO METODOLÓGICO.

Una vez establecidas las claridades conceptuales necesarias que permitieron estructurar todo el andamiaje teórico necesario para lograr llevar a cabo un proceso investigativo como el que se realizó, en el presente apartado se expone el marco metodológico de la investigación, en el cual se establece el paradigma, el enfoque y el tipo de estudio desde el cual se abordó el problema formulado, fueron definidas la población y la muestra seleccionadas así como las técnicas e instrumentos aplicados y finalmente se relacionan los aspectos éticos del presente trabajo.

4.1. Diseño Metodológico.

De las tres principales vertientes de paradigmas acogidos en la investigación educativa: el empírico analítico, el naturalista y el sociocrítico, la presente investigación está orientada, en orden con el enfoque definido, con una postura principalmente empírico analítica.

Este paradigma para Filstead (2000) posee una concepción global positivista, particularista, objetiva y orientada a los resultados. Las investigaciones educativas enmarcadas en esta postura, parafraseando a Ramírez (2011), terminan generalmente con un informe en el que se socializan los resultados hallados y se agrupan recomendaciones para los educadores con el fin de que con base en estos conocimientos científicos reestructuren su quehacer obteniendo resultados que contribuyan al proceso educativo, que para efectos de la presente investigación es la propuesta didáctica.

Inche y otros (2003) afirman que “todo conocimiento es válido si está basado en la observación de los hechos sensibles” (p. 23). En orden con lo dicho hasta este punto, se empleó una visión empírico analítica porque se pretendió en esta investigación identificar los elementos

presentes y/o ausentes de la inteligencia interpersonal propuesta por Howard Gardner en los alumnos del colegio San Francisco de Asís, a través de los instrumentos aplicados de escala liker que posteriormente fueron interpretados para así analizar las posibles formas de intervención que puedan dar como resultado una optimización de la convivencia escolar.

La investigación desarrollada tiene un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo. Se hace elección por una investigación cuantitativa ya que el planteamiento del problema y los objetivos requieren un abordaje por medio de un proceso lineal en el cual se llevan a cabo etapas que se cumplen en un orden determinado (Echevarría, 2016).

En cuanto a procesos específicos, el enfoque cuantitativo en la investigación educativa implica la recolección de datos de este carácter: reportes de tipo numérico, los cuales son generalmente analizados por medio de estadísticas y son realizados con el fin de determinar tendencias y patrones, sobre todo para identificar relaciones causales (Torres y Gallardo, s.f.). De acuerdo con esto, el diseño metodológico de esta investigación pone en evidencia el interés por aplicar técnicas e instrumentos que aportaran la mayor cantidad de datos numéricos o que se pudieran contabilizar para hallar en ellos información que orientara respecto a la comprensión de la inteligencia interpersonal en un contexto específico, es decir, dentro del aula en la que día a día conviven los estudiantes del ciclo III del colegio San Francisco de Asís IED de Bogotá.

Por otra parte este trabajo se orienta por un tipo de investigación descriptiva, ya que según Abreu (2012) este tipo de investigación consiste en la recopilación de datos que describen los acontecimientos y luego organiza, tabula, representa y describe la recopilación de datos. Los estudios descriptivos pueden producir información importante que conducen a la interpretación de un contexto o situación y posteriormente a recomendaciones para contribuir a ella. .

Siendo el objetivo de esta investigación conocer el estado de la inteligencia interpersonal de los estudiantes resultó pertinente la recolección de datos para posteriormente interpretarlos a través de la estadística descriptiva bajo el paradigma empírico analítico.

4.2. Participantes.

A partir de la información anterior, se seleccionó la población de estudio que estuvo compuesta por los estudiantes del Colegio San Francisco de Asís IED jornada tarde, de la localidad de Los Mártires, de la ciudad de Bogotá, es importante aclarar que esta jornada se caracteriza por su baja matrícula y de ahí que los cursos sean pequeños, entre 20 y 25 estudiantes por curso aproximadamente.

Con respecto a la naturaleza de la muestra de este estudio, se pudo establecer que se trata de una muestra no probabilística con grupos intactos. Esto significa que el investigador no ha intervenido en la conformación de los grupos en los que se pretende realizar la investigación, sino que estos están formados antes de que el trabajo se llevara a cabo. En este sentido, tal como señala Hernández (2010) se trata de grupos que están libres de cualquier intervención, o grupos naturales.

En este caso corresponde a las y los estudiantes de un grado sexto y un grado séptimo pertenecientes al Ciclo III. Fueron en total 44 estudiantes participantes y cuya descripción se hace a partir de las gráficas 1 y 2.

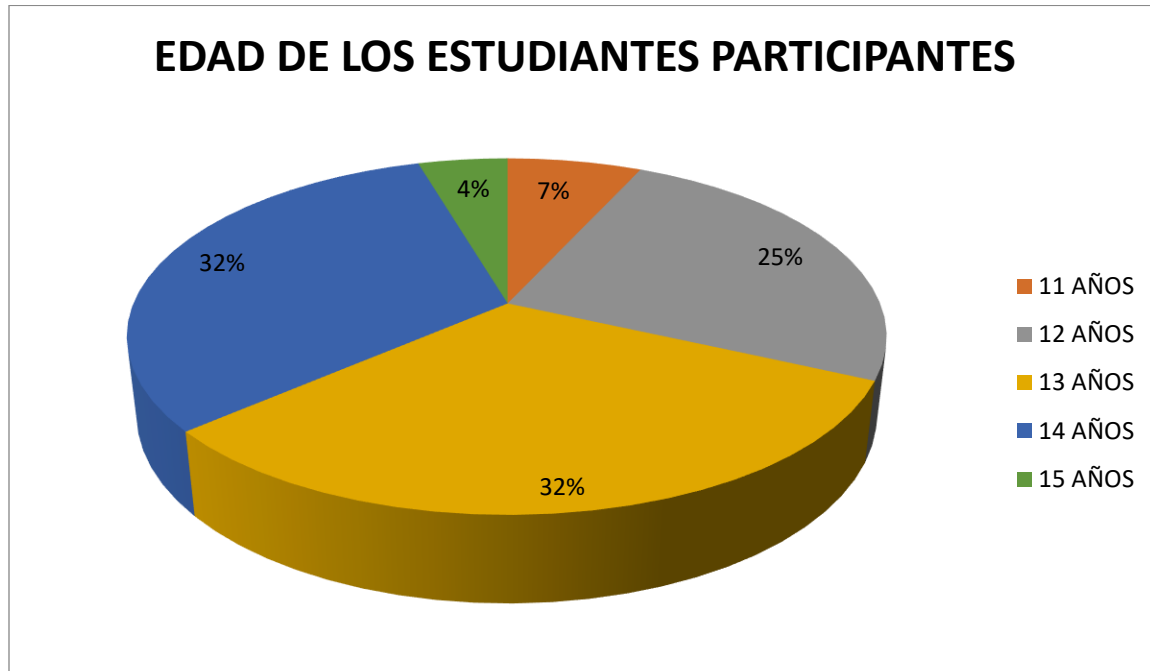
Gráfica 1. Participación por Género.



Fuente: Elaboración propia. 2019.

En la muestra hay 27 mujeres y 17 hombres, por lo cual la mayoría de participantes de estudio pertenece al género femenino. Este dato es importante porque uno de los instrumentos aplicados presenta una ponderación diferente dependiendo si es hombre o mujer la persona encuestada.

Gráfica 2. Edad de los participantes.



Fuente: Elaboración propia. 2019.

Las edades de los estudiantes participantes del estudio se encuentra entre los 11 a los 15 años, distribuidos de la siguiente manera: del total de la muestra el 7% tiene 11 años, el 25% 12 años, continuando con el 32% que tiene 13 años. El porcentaje de estudiantes con 14 años corresponde al 32%, mientras que el 4% se encuentra en la edad de 15 años. Como se observa las edades oscilan entre los 11 y los 15 años, momento en que los niños, niñas y jóvenes se caracterizan por encontrarse en pleno proceso de construcción de su identidad, lo que los hace vulnerables a los diferentes factores presentes en sus contextos sociales.

4.3. Técnicas e instrumentos.

La recolección de datos puede ser entendida, entonces, como la medición, lo cual consiste en asignar números a objetos y eventos de acuerdo con criterios previamente establecidos. En este sentido la convivencia escolar y la inteligencia interpersonal se observó a través de referentes empíricos como comportamientos, expresión de sentimientos, regulación de emociones evidentes en gestos, palabras, entre otros.

Este tipo de datos recolectados deben ofrecer información lo más concreta y exacta posible para que los resultados puedan ser generalizados (no sin olvidar el contexto y objeto que se está estudiando, el cual está cargado de elementos subjetivos); esto implica que el instrumento de medición, o bien, de recolección de datos esté diseñado de manera precisa de acuerdo que cumpla con los principios de validez, confiabilidad y factibilidad (Namakforoosh, 2005).

Con base en esos datos y la puesta en marcha de un aparato de análisis debidamente estructurado fue posible describir e interpretar los procesos educativos relacionados con la convivencia escolar y la inteligencia interpersonal de manera que estos pudieron ser observados y operables, es decir, pudieron ser medidos de acuerdo con unos criterios establecidos.

En este apartado, se presentan los dos instrumentos utilizados en el estudio, los cuales permitieron la recolección de los datos e información, que fueron el insumo principal para la elaboración de la propuesta.

a) TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale).

Es un instrumento diseñado por Extremera y Fernández (2005) de uso libre basado en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (Anexo 1) del grupo de investigación de Mayer y Salovey. La

escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems, sin embargo en esta versión de Extremera y Fernández, el TMMS 24, consta de 24 ítems.

Al aplicarlo a las personas se les solicita que evalúen el grado de acuerdo en el que están frente a unos ítems específicos. Esto se mide según una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, y su fiabilidad para cada componente es: Atención (0,90); Claridad (0,90) y Reparación (0,86). La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional con 8 ítems cada una de ellas: 1) Percepción Emocional: Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. 2) Comprensión de Sentimientos: Comprendo bien mis estados emocionales. 3) Regulación Emocional: Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente.

La regulación emocional, en palabras de Bisquerra y Pérez (2007):

Es la capacidad para manejar las emociones; tomar conciencia entre emoción, cognición y comportamiento; identificar estrategias de afrontamiento; y capacidad para autogenerarse emociones positivas. Las micro competencias que la configuran son: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento, competencia para autogenerar emociones positivas (p. 40)

Para obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los ítems de la siguiente manera: la suma de los factores del 1 al 8 permite analizar la Percepción, del 9 al 16 la Comprensión, y del 17 al 24 la Regulación. Una vez obtenida la puntuación se debe revisar la puntuación en cada una de las tablas establecidas para tal fin.

Tabla 5. Puntuación para hombres y mujeres - Componente de Atención.

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

Fuente: Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004).

Tabla 6. Puntuación para hombres y mujeres - Componente de Claridad.

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Claridad	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35

Fuente: Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004).

Tabla 7. Puntuación para hombres y mujeres - Componente de Reparación.

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Reparación	Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
	Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
	Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35

Fuente: Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004).

Como se puede observar en las anteriores gráficas existen diferencias en las puntuaciones para hombres y mujeres. Además, se debe tener en cuenta que la veracidad y confianza de los resultados dependen de la sinceridad con que se haya dado respuesta a los interrogantes, para lo cual dentro de lo posible debe existir una confianza entre quienes responden el cuestionario y el investigador. Según Extremera y Fernández (2005) el TMMS- 24:

“ha supuesto una herramienta muy útil para aquellos científicos sociales que se han interesado en examinar las diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales y, sobre todo, para conocer cómo estas habilidades intrínsecas afectan a diversas áreas del individuo” (p. 102)

Este instrumento resulta ser pertinente debido a que al ser de fácil comprensión y aplicación rápida permite identificar datos fiables en los niños y niñas. Datos que serán insumos importantes al momento de plantear un proyecto de intervención, además el mismo instrumento puede servir como técnica de evaluación una vez llevada a cabo la practica establecida.

Así mismo se empleó este instrumento porque permite medir el grado de atención, claridad y reparación que tienen los estudiantes sobre sus emociones, todas ellas incidentes en una adecuada inteligencia interpersonal para la interacción entre pares en cualquier contexto.

b) Cuestionario de Autoevaluación de las Inteligencias Múltiples – CAIM.

También se contó con otro instrumento, en el cual la investigadora, con previa autorización de la coautora Cristina Stecconi, tomó un fragmento de la prueba diseñada por Roberto Kertenz en 1996, conocida como el Cuestionario de Autoevaluación de las Inteligencias Múltiples (CAIM) (Anexo 2), que tiene como objetivo el autoconocimiento de los potenciales y habilidades personales, esto en consonancia con los planteamientos de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples y que se encuentra para uso libre con la debida cita del autor. El cuestionario, consta de varias afirmaciones referentes a los tipos de inteligencia planteados por Gardner.

Para la presente investigación, se eligieron 10 afirmaciones, cada una de ellas asociadas a factores o habilidades como: La empatía, asertividad y el liderazgo. Dichas afirmaciones permiten analizar la inteligencia interpersonal. Los alumnos debían asignar a las afirmaciones un puntaje de 0 a 10 en el cual 0 significa nunca y 10 siempre. Las afirmaciones seleccionadas fueron las siguientes:

1. Al observar las conductas de otras personas, me doy cuenta de las emociones que sienten
2. Escucho a los demás y llego a aceptarlos, aunque no esté de acuerdo con ellos

3. Puedo reflejar, como si fuera un espejo, lo que dicen o expresan con sus gestos y su cuerpo
4. Obtengo los resultados deseados como líder o conductor de grupos
5. Capto lo negativo y lo positivo de las personas, pero tiendo a reforzar lo positivo en ellas en vez de criticarlas o discutir con ellas.
6. Disfruto estando en compañía de gente que tenga valores o intereses parecidos a los míos.
7. Pido lo que necesito en forma amable, directa y verbal
8. Puedo negociar y llegar acuerdos flexiblemente
9. Apoyo a las personas cuando percibo que realmente lo necesitan
10. Defiendo mis derechos y me hago respetar, en forma firme y serena

Estos dos instrumentos empleados permitieron analizar el estado actual de la inteligencia interpersonal en los estudiantes del colegio San Francisco de Asís desde una óptica individual a partir de la atención, claridad y reparación de sus emociones (TMMS-24) así como su puesta en marcha desde la interacción con sus pares (CAIM) analizando la empatía, asertividad y liderazgo que posee cada uno de ellos, lo anterior como insumo para la elaboración de un diagnóstico que posteriormente arrojó los lineamientos para el diseño de la propuesta didáctica, que hace parte de uno de los objetivos del presente trabajo.

Otro aspecto fundamental en la elección de estos dos instrumentos es su alta validez y confiabilidad, para el caso del TMMS-24 es de 0.90 y para el CAIM es de 0.85, lo que permite que los datos arrojados para el presente estudio sean confiables en su interpretación y que a su vez sean

tan claros que permitan desarrollar una adecuada caracterización de los mismos para posteriormente diseñar la propuesta didáctica.

Ahora bien, el analizar los datos arrojados por estos dos instrumentos permitió conocer la realidad desde una perspectiva mas holística, ya que como se mencionó anteriormente se apunta al conocimiento de las emociones tanto de forma individual como cuando se esta interactuando con los demás.

Resulta tambien pertinente mencionar que la investigadora de este estudio labora en esta institución, conoce la realidad convivencial de este contexto y esto sirvió para los planteamientos y discusiones finales.

4.4. Aspectos éticos de la investigación.

Esta investigación centró su trabajo en estudiantes del colegio San Francisco de Asís IED, es vital tener en cuenta aspectos éticos que enmarquen el trabajo en la rigurosidad, la legalidad y el respeto por los participantes de la investigación. Retomando a Noreña y otros (2012) algunos de estos son:

- a. Consentimiento informado, los participantes deben estar de acuerdo con ser informantes y conocer sus derechos y responsabilidades.
- b. Confidencialidad, asegurar la protección de la identidad de las personas que participan como informantes de la investigación.
- c. Manejo de riesgos, este requisito tiene relación con los principios de no maleficencia y beneficencia establecidos para hacer investigación con seres humanos. (pág. 272)

De acuerdo con lo anterior en esta investigación se contó con el consentimiento de los estudiantes y sus representantes legales para participar libremente de esta investigación (ver anexo 4) luego de socializarles en que consistía la misma, sus objetivos y beneficios.

Por otra parte durante la escritura de este trabajo se reconocieron y respetaron los derechos de autor, asignando las citas respectivas de acuerdo a la producción intelectual de los autores relacionados.

CAPITULO V - RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

A continuación, se presentan los resultados producto de la aplicación de los instrumentos que permitieron identificar el estado de los estudiantes del Colegio San Francisco de Asís frente a la inteligencia interpersonal. Se presentan entonces las gráficas, producto de la tabulación de los resultados, así como sus respectivos análisis a la luz de los referentes teóricos ya mencionados. Esto para identificar algunas de las necesidades de los estudiantes en términos de educación emocional para la convivencia escolar.

En ese sentido, en un primer momento se muestran las gráficas correspondientes a los resultados obtenidos del primer instrumento aplicado a los estudiantes el TMMS 24. Para ello se identifican los componentes de evaluación planteados en el instrumento a saber: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional. Dichos análisis y gráficas se presentan de manera separada entre hombres y mujeres, debido a la diferencia de puntajes de evaluación que se da en el instrumento pero su interpretación se hace de manera conjunta para cada componente evaluado.

En un segundo momento, se muestran los análisis y graficas correspondientes a la aplicación del instrumento adaptado CAIM y luego se plantea una discusión final usando como insumo la relación existente entre los analisis de los instrumentos ya mencionados.

Es importante resaltar que la mayoría de los participantes de la muestra para este trabajo pertenecen al genero femenino, hay en total 25 mujeres y 19 hombres. Este dato es importante pues los resultados muestran que no se distingue, al menos entre el grupo de estudio, la cuestión del género. Es decir, las formas de apropiarse de la cuestión de la inteligencia interpersonal son transversales, iguales para hombres y para mujeres. Sin embargo, en el primer instrumento

aplicado el genero si resulta determinante pues como ya mencionó en la ficha tecnica se presentan valores diferenciados para cada uno.

La edad de los estudiantes participantes del estudio se encuentra entre los 11 a los 15 años, esta caracterización permite establecer unos datos iniciales que son contrastados en apartados posteriores con la información obtenida de los instrumentos con la finalidad de analizar los datos recogidos de manera transversal.

5.1. Análisis de los resultados de la aplicación del test TMMS- 24.

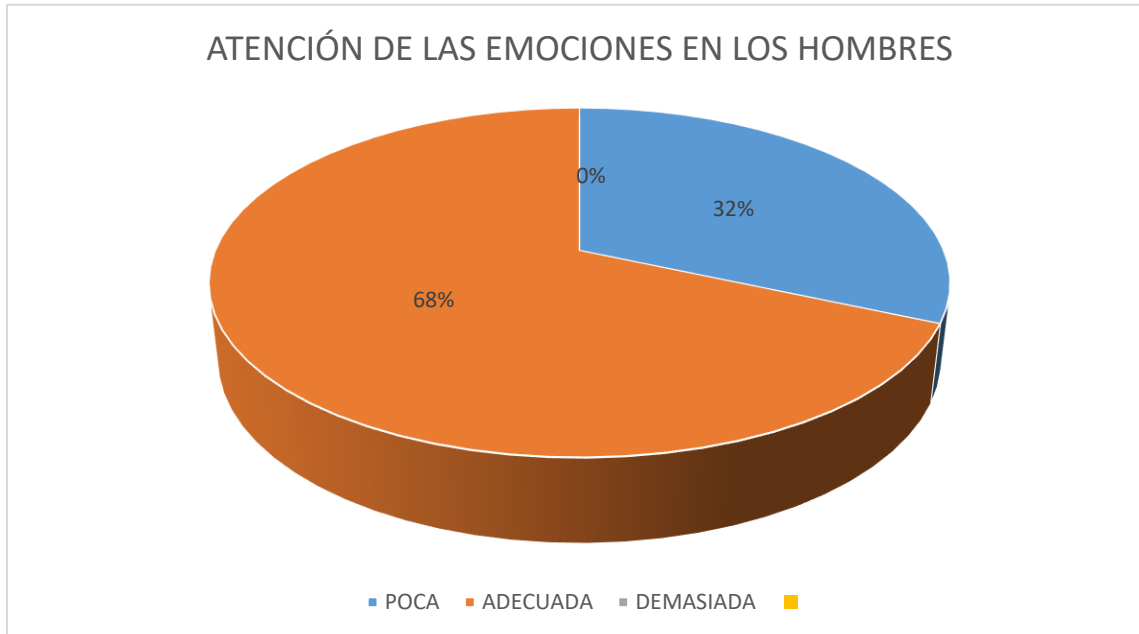
En el presente apartado se encuentran las gráficas y el análisis producto de la aplicación del instrumento TMMS-24, los resultados de este instrumento se muestran diferenciando entre estudiantes hombres y estudiantes mujeres, esto debido a que el instrumento en mención presenta valores específicos de acuerdo con el genero para la ubicación en cada rango, no obstante una vez se establezca el rango para cada categoria, la interpretación se realiza de manera conjunta.

Según Extremera y Fernández (2005) esta prueba tiene como objetivo “conocer la actitud de las personas hacia su experiencia emocional y la propia conciencia de sus propias habilidades emocionales” (p. 102). para los mismos autores este instrumento se caracteriza por hacer una medición estable en el tiempo de las creencias o actitudes de las personas sobre sus estados de ánimo y emociones.

a) Componente de la Atención de Sentimientos en estudiantes hombres y mujeres del Colegio San Francisco de Asís.

La atención emocional se define como la tendencia de las personas a observar y pensar sobre sus emociones y sentimientos, valorar y examinar sus estados afectivos y centrarse y maximizar su experiencia emocional (Gohm y Clore, 2000; Swinkels y Giuliano, 1995). Este componente en la prueba TMMS-24 es evaluado mediante las primeras ocho afirmaciones del cuestionario, a saber: 1) Presto mucha atención a los sentimientos. 2) Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. 3) Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. 4) Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. 5) Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. 6) Pienso en mi estado de ánimo constantemente. 7) A menudo pienso en mis sentimientos. 8) Presto mucha atención a cómo me siento.

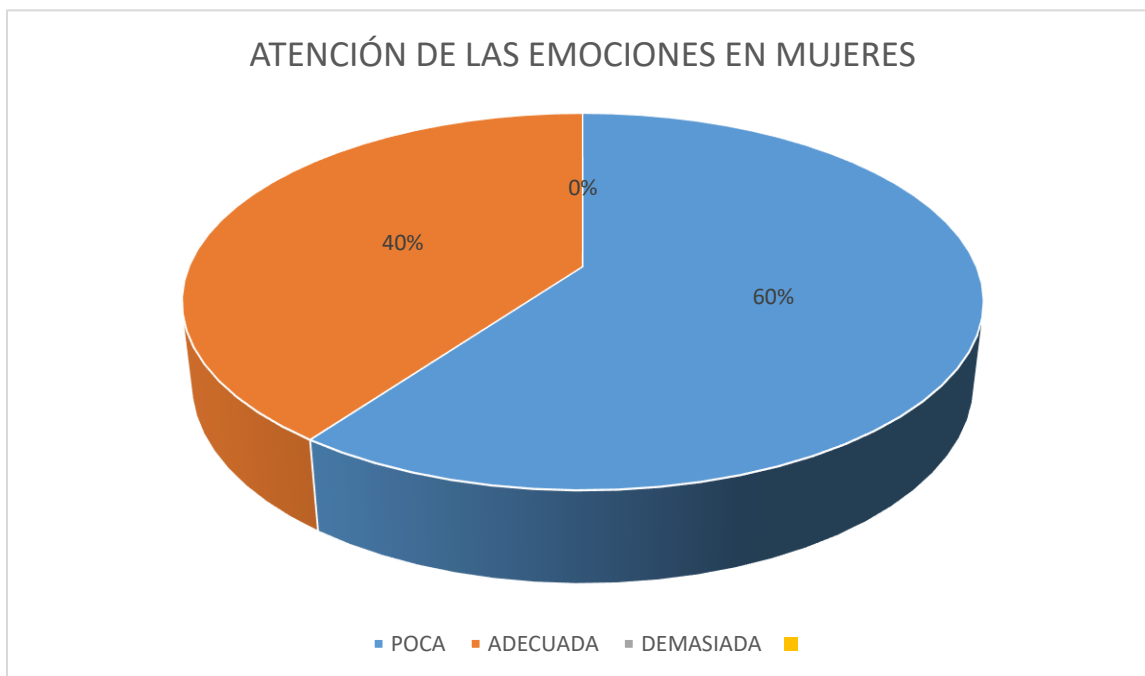
Gráfica 3. Resultado de estudiantes hombres frente al componente de Atención Emocional.



Fuente: Elaboración propia 2019.

En la gráfica 3 se presenta el consolidado de las respuestas dadas por los estudiantes hombres participantes en el estudio, frente a las primeras ocho afirmaciones ya mencionadas. Así las cosas el 32% de los estudiantes afirma prestar poca atención a sus emociones mientras que el 68% se sitúa con una adecuada atención de las mismas. Ningun estudiante manifesto atender demasiado a sus emociones por lo cual se puntua con el 0%. Para las mujeres los resultados se evidencian en la grafica 4.

Gráfica 4. Resultado de estudiantes mujeres frente al componente de Atención Emocional.

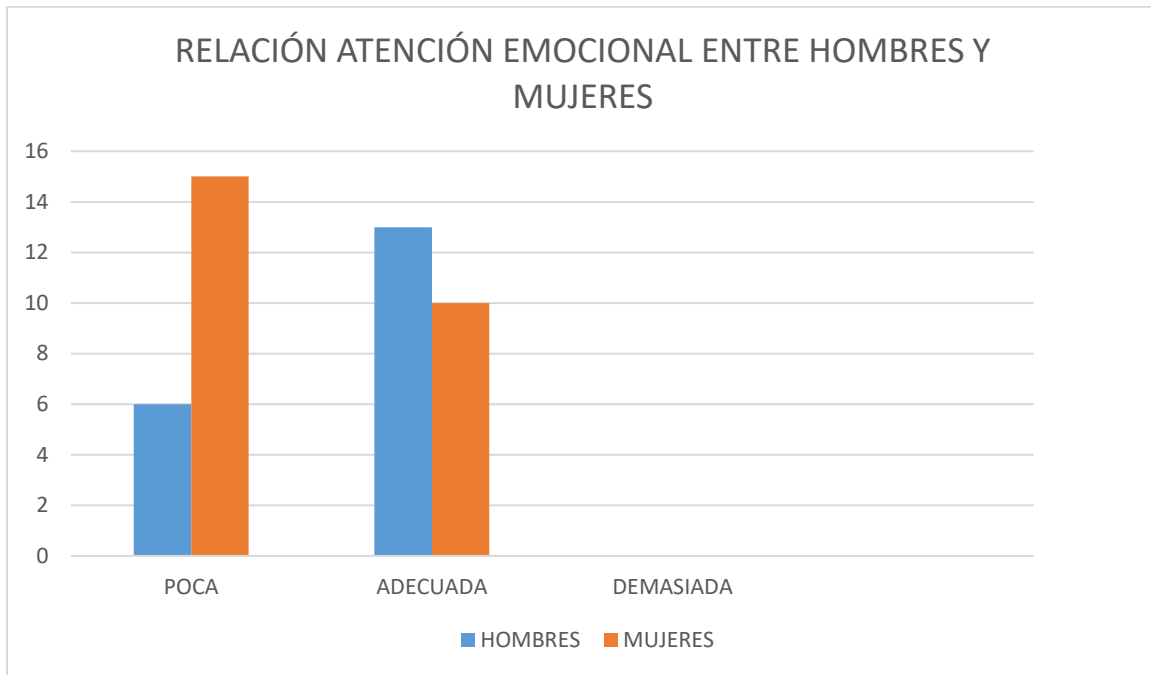


Fuente: Elaboración propia 2019.

El 60% de las mujeres encuestadas manifestaron tener poca atención de sus emociones, el 40% de ellas quedaron ubicadas en el rango de adecuada atención y al igual que los hombres ninguna manifesto prestar demasiada atención de sus emociones quedando esta categoría con el 0%. Ahora bien, al relacionar estos porcentajes entre hombres y mujeres podemos concluir que el

52% de ellos presenta una adecuada atención a sus emociones frente a un 48% que se sitúa en la categoría de poca atención de ellas, lo cual se presenta en la siguiente gráfica.

Gráfica 5. Resultados hombres y mujeres frente al Componente de la Atención Emocional.



Fuente: Elaboración propia. 2019

Al observar estos resultados se puede concluir que pese a que el porcentaje de poca atención a las emociones es elevado también son varios los estudiantes que tienen una adecuada atención, es decir, que hay una conciencia sobre sus propias emociones, un reconocimiento de sus sentimientos y su significado. Frente a la escasa atención de las emociones Gohm y Clore (2000) sostiene que el principal problema es que tampoco podrá utilizar efectivamente esa información para regular su estado anímico, lo cual puede desencadenar una sintomatología física como la depresión y la ansiedad, así como su funcionamiento social en relación con el otro (Extremera y otro 2002).

En cuanto a la atención adecuada de las emociones Thayer y otros (2003) sostienen

Las personas atentas emocionalmente se caracterizan por estar vigilando en todo momento el progreso de sus estados de ánimo en un esfuerzo por intentar comprenderlos, lo cual no siempre es productivo para el individuo, sobre todo cuando una alta atención a las emociones no va seguida de una suficiente capacidad para discriminar sus causas, motivos y consecuencias (p. 116)

Así las cosas, es importante que aunque se tenga una moderada atención emocional no se excedan estos niveles, pues podría entrarse en una rumiación de las emociones lo cual en vez de generar estados anímicos positivos podrían volverse negativos. De ahí la importancia de que la persona también tenga presente las otras dos categorías evaluadas en este instrumento como la Claridad y la Reparación emocional. Igualmente las personas que tienen una moderada atención de sus emociones son las que en su mayoría lograron la regulación de las mismas y su implementación en el entorno será más saludable (Gohm y Clore 2000).

Es importante recordar que, en la construcción de la convivencia escolar, orientado por la educación emocional y las competencias emocionales, se estimula la reflexión sobre los propios actos y las consecuencias de las acciones, esto con el fin de que las personas sean cada vez más conscientes de sus acciones y que tomen decisiones que los satisfagan a largo plazo. (Ortega, 2006).

De acuerdo con los resultados obtenidos en la variable Atención emocional es posible afirmar, de acuerdo con la construcción teórica que se realizó en la primera fase de la investigación, que la relación existente entre el autoconocimiento y la inteligencia interpersonal es estrecha, de ahí que las personas que afirman reflexionar más sobre sus emociones tiene mayor efecto sobre el

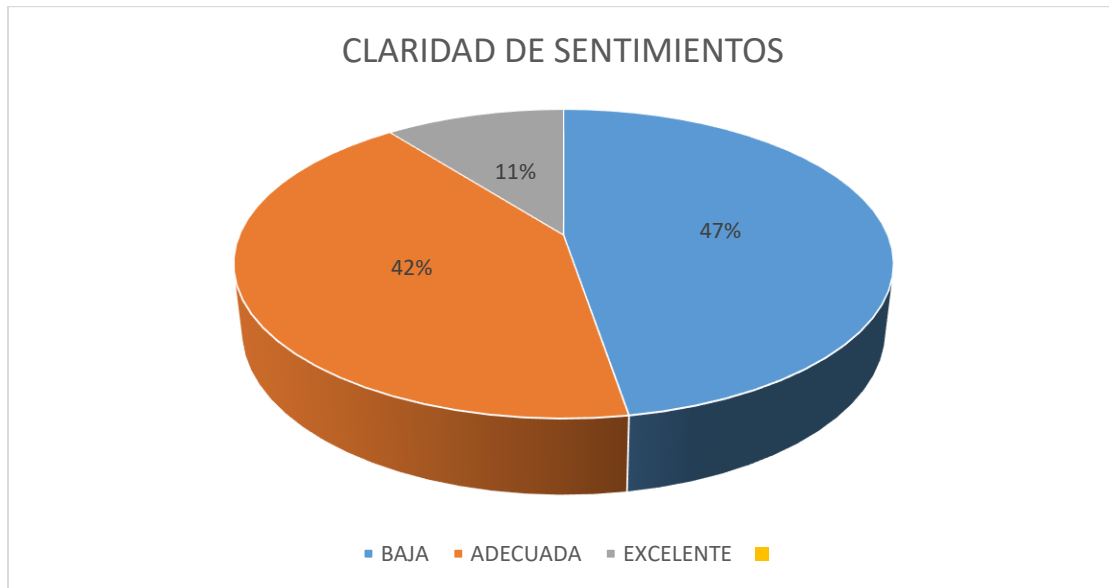
clima escolar, principalmente en la manera como se relacionan asertivamente con los demás, tal como lo plantean Castelló y Cano (2011) y Mora Martín. Si, como afirman Thayer y otros (2003), las personas que reflexionan sobre sus emociones tienden a tener un mayor manejo de estas, reflejarían también el planteamiento de Gardner (1999) y García (2009) respecto a que la construcción de la percepción de sí misma que le permite organizarse, planificar y dirigir sus vidas, a la vez que tener mayor agudeza y empatía para construir una sana convivencia tanto en el aula como en otro entorno, como el hogar.

b) Componente de Claridad de Sentimientos en estudiantes hombres y mujeres del Colegio San Francisco de Asís.

La Claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones, es decir cómo creen que actúan en diferentes circunstancias. En otras palabras, retomando los planteamientos de Extremera y Fernández (2005) “sería la capacidad para denominar nuestras emociones, en contraposición a saber únicamente que uno se siente bien o mal” (p. 116) Este componente se evalúa mediante las siguientes ocho afirmaciones del cuestionario a saber: 9) Tengo claros mis sentimientos 10) Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. 11) Casi siempre sé cómo me siento. 12) Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. 13) A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. 14) Siempre puedo decir cómo me siento. 15) A veces puedo decir cuáles son mis emociones. 16) Puedo llegar a comprender mis sentimientos.

A continuación, se presenta la gráfica producto de las respuestas dadas por los estudiantes hombres frente al componente mencionado.

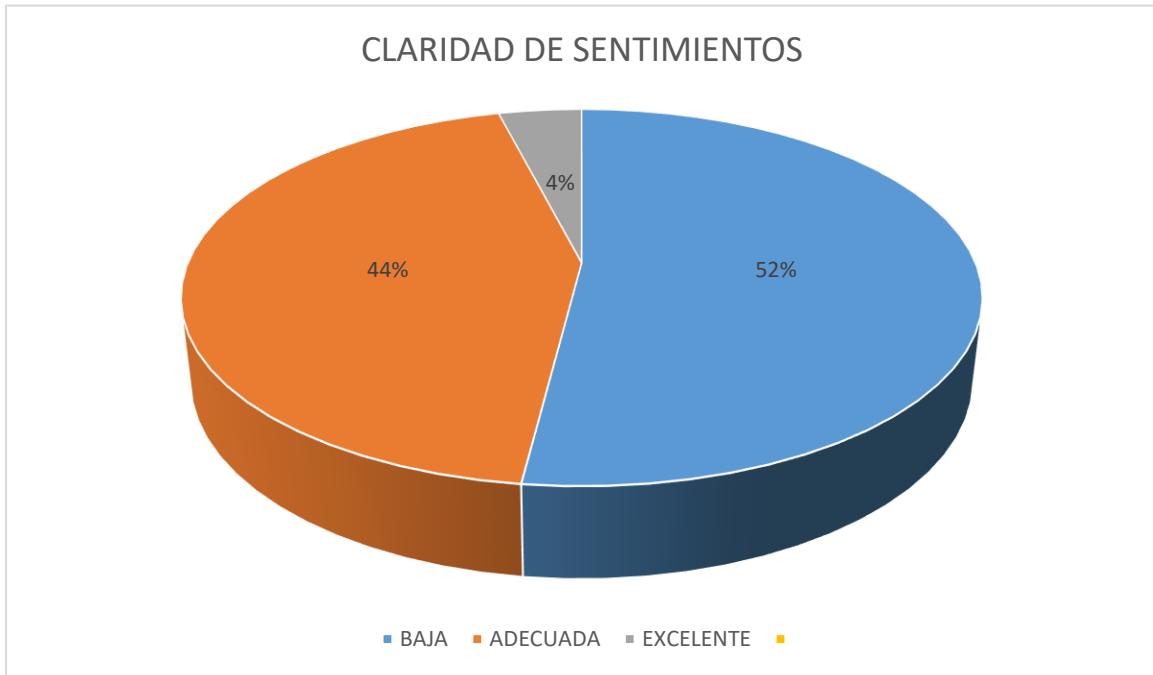
Gráfica 6. Resultado de estudiantes hombres frente al componente de Claridad de Sentimientos.



Fuente: Elaboración propia 2019.

En la gráfica 5 se observa que el 47% de los estudiantes hombres pertenecientes a esta muestra manifiestan tener una baja claridad de sus sentimientos, el 42% afirma tener una adecuada claridad sobre ellos mientras que el 11% entiende de una forma excelente sus sentimientos y emociones. Para las mujeres este componente se observa en la grafica 6.

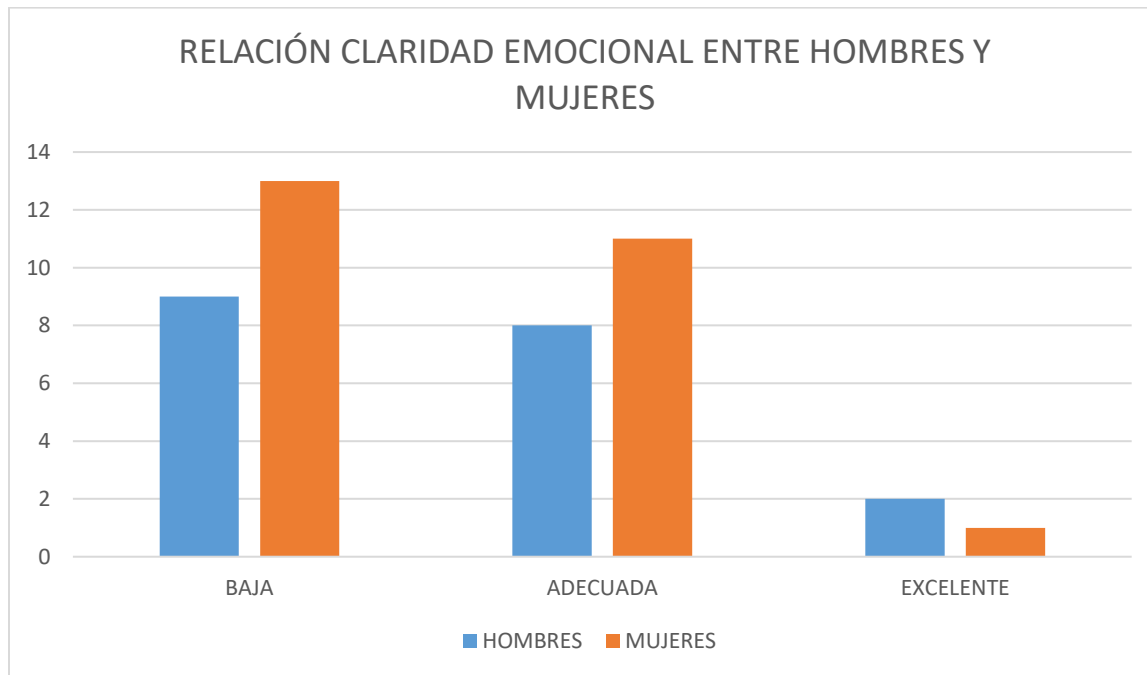
Gráfica 7. Resultado de estudiantes mujeres frente al componente de Claridad de Sentimientos.



Fuente: Elaboración propia 2019.

Respecto al componente de Claridad de sentimientos en las estudiantes mujeres, el 52% manifiesta una baja claridad de sus sentimientos, el 44% dice entenderlos claramente y el 4% los tiene claros de una forma excelente. Relacionando los resultados entre los hombres y mujeres de esta muestra se concluye que el 50% de ellos se encuentran ubicados en baja claridad de sus emociones, el 43% tiene una adecuada comprensión de los mismo y el 7% se ubica en el rango de excelente claridad de los sentimientos. Se identifica entonces, que, aunque con un margen bajo de diferencia, la mayoría de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, presentan dificultades al momento de identificar sus emociones.

Grafica 8. Resultados hombres y mujeres frente al Componente de la Atención Emocional.



Fuente: Elaboración propia. 2019.

Al respecto, Fernández, Velasco y Campos, (2003) sostienen que, si bien las personas en su mayoría tienen la capacidad de expresar e identificar si se sienten bien o mal, para algunas personas resulta más fácil detectar específicamente las emociones, por ejemplo, no solo poder saber que es un estado de ánimo negativo sino saber diferenciar e identificar si el sentimiento específico es: enfado, ansiedad o frustración. Es de suma importancia desarrollar en los estudiantes esta dimensión pues al lograr dicha claridad según Extremera y Fernández (2005):

La persona tiene mayor facilidad para comprender el origen de sus emociones, qué acontecimientos esperar durante la experiencia de esas emociones (i.e., reacción fisiológica, respuestas motoras, pensamientos) y sus consecuencias, elementos que son de mucha utilidad pensando en términos de convivencia escolar. (p. 116)

En contraste con el análisis realizado para Atención emocional, los bajos niveles de Claridad emocional evidencian que los jóvenes atienden a lo que sienten, se preguntan por ello, sin embargo, no logran definir dichas emociones. Esto muestra la falta de estrategias de educación emocional que le permita a los alumnos identificar lo que sienten y definirlo. Hay que recordar que las competencias emocionales, tal como lo explica Bisquerra (2012) hacen parte de un proceso de educación en el que la presencia de los padres y los docentes para apoyar a los niños o jóvenes es fundamental. En este sentido puede haber dos motivos por los cuales dicha “alfabetización” no se evidencia: o bien porque los padres y docentes también desconocen cómo identificar y distinguir sus emociones, así como nombrarlas; o porque no se presta la suficiente importancia y atención a las reacciones y emociones de los jóvenes y niños o no se les consulta directamente.

Resulta inquietante entonces la necesidad de formar en este componente, puesto que la persona que no tiene claridad en sus sentimientos esta confundida emocionalmente y es probable que sus reacciones generen mas problemas y situaciones de conflicto que para los terminos de convivencia escolar deriva en un panorama muy desafortunado.

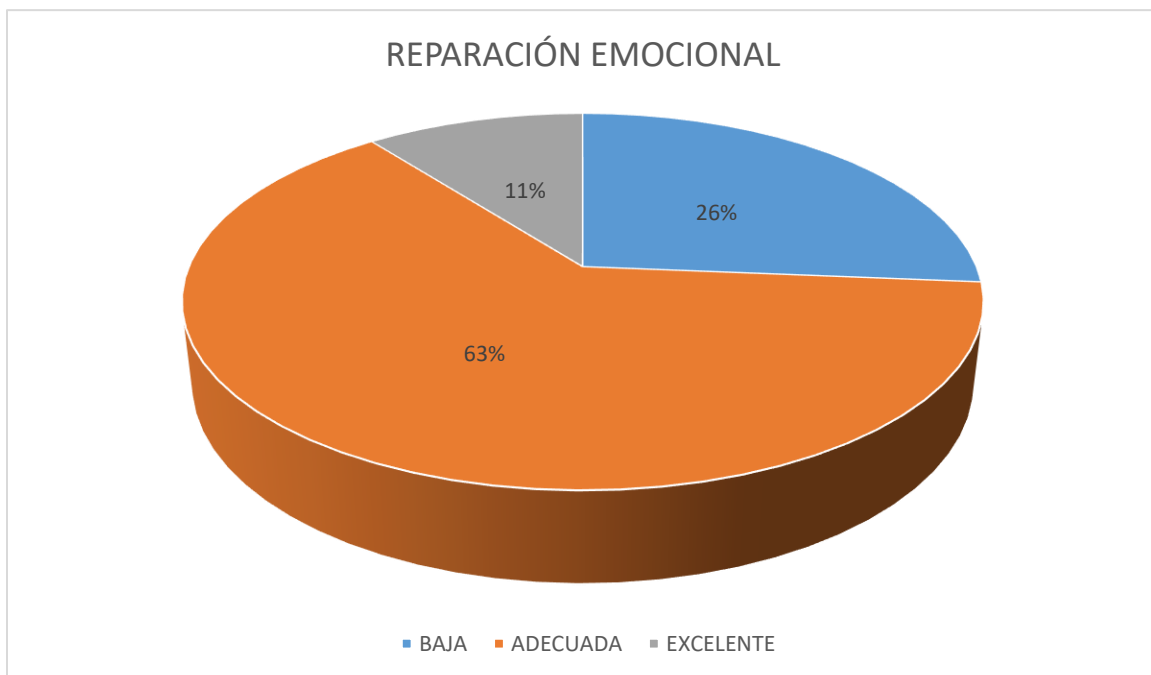
c) Componente de Reparación Emocional en estudiantes hombres y mujeres del Colegio San Francisco de Asís.

De acuerdo con Extremera y Fernández (2005) la reparación de las emociones “alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos” (p. 103) Este componente se evalúa mediante las últimas ocho afirmaciones planteadas en el cuestionario, a saber: 17) Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. 18) Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. 19) Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. 20) Intento tener pensamientos

positivos, aunque me sienta mal. 21) Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. 22) Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. 23) Tengo mucha energía cuando me siento feliz. 24) Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.

A continuación, se presentan las gráficas productos de las respuestas dadas por los estudiantes hombres participantes en la investigación, para luego presentar la correspondiente a las mujeres.

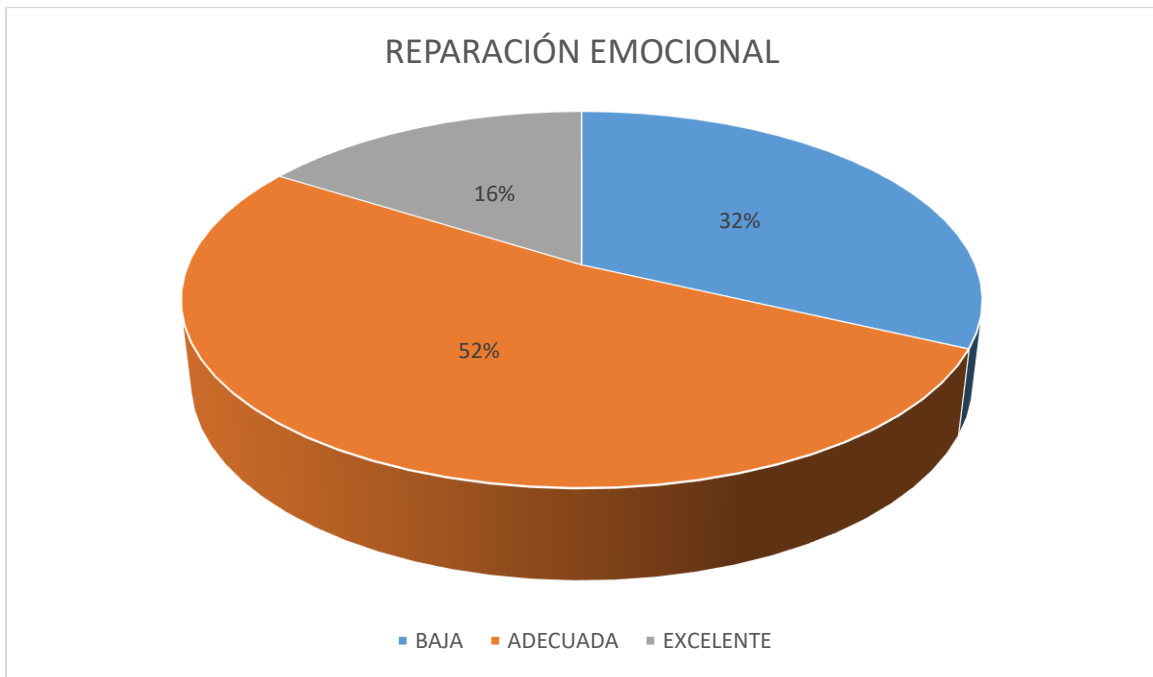
Gráfica 9. Resultado de estudiantes hombres frente al componente de Reparación Emocional.



Fuente: Elaboración propia 2019.

En la gráfica 7 se puede observar que el 63% de los hombres manifiesta tener una adecuada reparación emocional, el 11% afirma tener una excelente reparación de sus emociones mientras el 26% debe mejorar la misma. En cuanto a las respuestas dadas por las mujeres pertenecientes a la muestra de este trabajo los resultados se evidencian en la siguiente grafica.

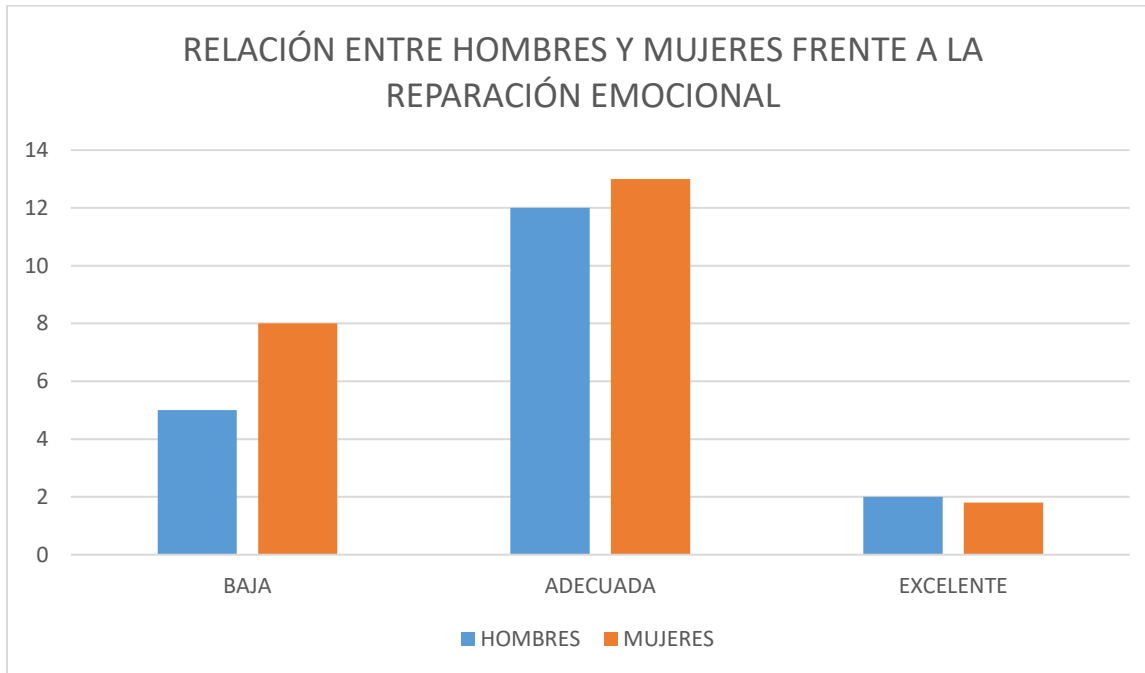
Gráfica 10. Resultado de estudiantes mujeres frente al componente de Reparación Emocional.



Fuente: Elaboración propia 2019.

En la grafica 8 se observa que el 52% de las encuestadas afirma tener una adecuada reparación de sus emociones, mientras que el 32% se ubica en el rango de baja reparacion y un 16% afirma que su reparación emocional es excelente. Ahora bien, unificando criterios entre los hombres y la mujeres se puede afirmar que el 57% de los estudiantes se encutran en el rango de “excelente reparación de las emociones”, el 29% afirma que tiene poca habilidad en la reparación de sus emociones mientras que el 14% se ubica en el rango de excelente reparación de las mismas.

Gráfica 11. Resultados Hombres y Mujeres frente al componente de Reparación Emocional.



Fuente: Elaboración Propia. 2019.

Según los autores Feldman, Gross, Conner y Benvenuto, (2001) la reparación emocional, está muy relacionada con la Claridad emocional pues permite la recuperación de los estados de ánimo de la persona. En esto coinciden (Gross y John, 2002) citados por Extremera y Fernández (2002):

No en vano, las personas con alta capacidad de diferenciación de la experiencia emocional tienen más posibilidades de regular sus emociones, Ahora bien, las emociones pueden ser reguladas de formas muy diversas y el factor de Reparación emocional no cubre ciertamente todas ellas. No obstante, la mayoría de las estrategias de regulación se centran en incrementar o mantener la intensidad de las emociones positivas y reducir o eliminar las emociones negativas” (p. 117)

Una puntuación adecuada para la prueba de TMMS-24 requiere de un equilibrio en cada uno de los componentes lo cual en términos generales sucede en los estudiantes participantes de la investigación, lo que resulta positivo pensando en términos de un futuro proceso de intervención pedagógico en cuanto a la formación emocional y la Convivencia en la escuela.

La Reparación emocional hace referencia directa a la acción, a la toma de decisiones y a la expectativa de las consecuencias que estas decisiones tienen. Según los datos: ante esto procuran reflejar estados de ánimo positivos, lo que refleja asertividad que se consigue de manera intuitiva. Esto se afirma teniendo en cuenta que, a pesar de la falta de claridad para identificar emociones, los jóvenes procuran reflejar un buen estado de ánimo. Ahora bien, también procuran ser lo más sinceros consigo mismos en relación con lo que están sintiendo. De acuerdo con esto, estos comportamientos de los jóvenes evidencian que hay posibilidad de construir una convivencia escolar apropiada y diseñar una propuesta didáctica orientada a fortalecer este aspecto.

Lo anterior se fortalece cuando se identifica que existe conciencia en los jóvenes encuestados de que las emociones se autoregulan con autonomía y voluntad pues no hay una actitud de victimización sino de superación de estados negativos. Por lo tanto, existe un escenario de inteligencia emocional, tal como lo plantea De Luca (2003), sobre todo en la capacidad de resolver problemas relacionados con emociones propias (intrapersonal). La estrategia didáctica a diseñar puede fortalecer, entonces, la inteligencia intrapersonal, contribuir en la Claridad emocional para llevar al desarrollo de la inteligencia interpersonal.

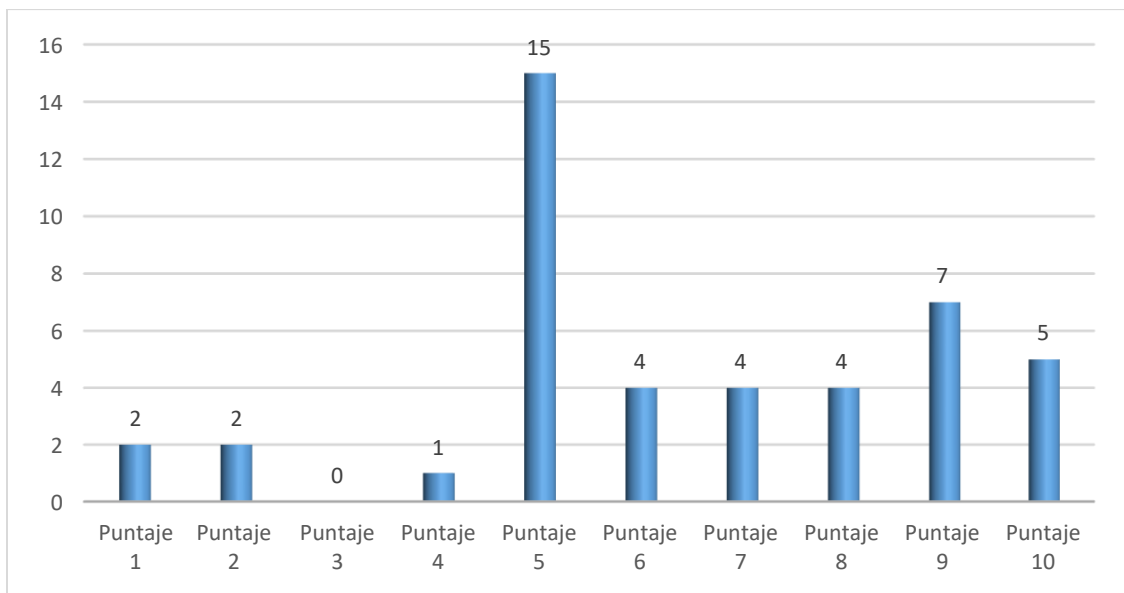
Estos resultados a su vez permitieron establecer una serie de parámetros y consideraciones iniciales que arrojan información relevante para la investigación sobre el grado de conciencia emocional en cuanto a atención, claridad y regulación que manejan los estudiantes en relación a la

identificación y manejo propio de las emociones. Ahora bien, resulta importante para este estudio conocer como estas categorías se evidencian al momento de interactuar con el otro y por ello a continuación se presentan los resultados del instrumento CAIM.

5.2. Análisis de los resultados de la adaptación del instrumento CAIM.

El proposito de aplicar este instrumento es que, una vez establecida la forma como los estudiantes comprenden sus propias emociones, realicen una autoevaluación sobre la manera cómo identifican, emplean y controlan dichas emociones en el trato con sus pares, es decir sus compañeros. En este apartado se hace la interpretación de los datos obtenidos sobre el estado actual de la inteligencia interpersonal. En estas graficas se muestran los resultados de la totalidad de la muestra ya que el instrumento no requiere distinción del género.

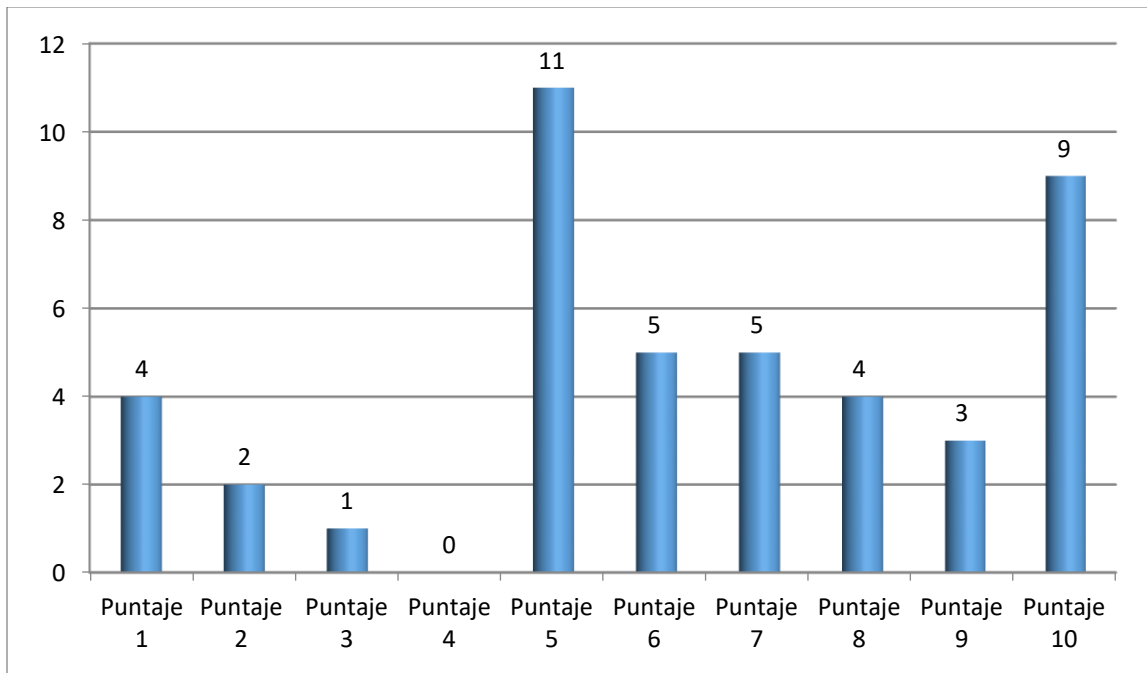
Gráfica 12. Pregunta 1: Al observar las conductas de otras personas, me doy cuenta de las emociones que sienten.



Fuente: Elaboración propia 2019.

De la muestra total de 44 participantes, 15 responden la opción 5 ante esta pregunta. Esto implica que el 34% de los entrevistados no tienen claridad a la hora de reconocer los sentimientos de los otros, o bien consideran que no saben leer esos sentimientos. En todo caso, esta respuesta es consistente con el resto de las respuestas de este instrumento, pues en general los participantes responden con más frecuencia la opción cinco, indicando que no están seguros sobre las respuestas o sobre los marcos interpretativos a través de los cuales se podrían responder estas preguntas. Como veremos más adelante, esto demuestra que, dentro del grupo, aun es difícil responder preguntas que los apelan directamente sobre sus sentimientos y sobre la necesidad de expresarlos.

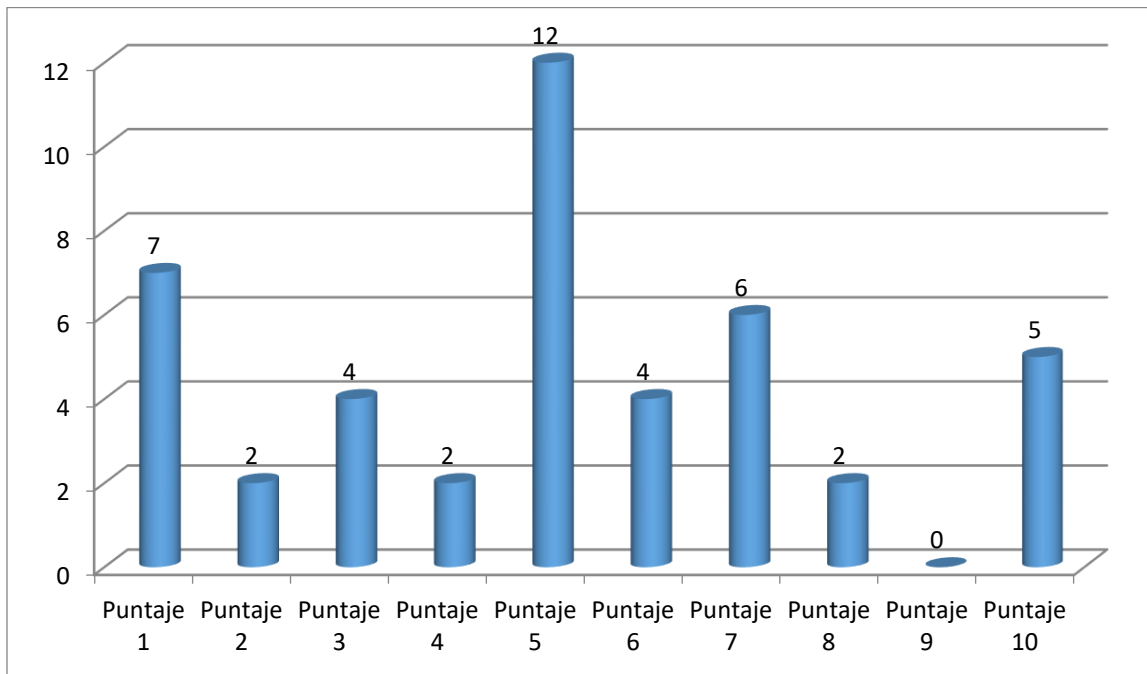
Gráfica 13. Pregunta 2: Escucho a los demás y llego a aceptarlos, aunque no esté de acuerdo con ellos.



Fuente: Elaboración propia 2019.

Ante esta pregunta se observa un comportamiento muy interesante. Si bien, el puntaje más frecuente es el número 5, hay una dispersión muy pronunciada pues la opción 10 y la opción 1, tuvieron también frecuencias altas. En esta medida, la respuesta 5 obtiene el 25 por ciento de las respuestas, la opción 10 el 20.4%, y la opción 1 el 9%. Todo esto muestra que los estudiantes a la pregunta: Escucho a los demás y luego a aceptarlos, aunque no esté de acuerdo con ellos, responden reflejando un desacuerdo de grupo sobre la habilidad de escuchar. De nuevo la opción 5 indica inseguridad de los participantes, pues señala que no saben si escuchan o no a las personas cuando no están de acuerdo con ellas. Sin embargo, en contraste con el punto anterior, el 20.4% afirma que siempre escucha al otro aun en las situaciones en las que no está de acuerdo.

Gráfica 14. Pregunta 3: Puedo reflejar, como si fuera un espejo, lo que dicen o expresan con sus gestos y su cuerpo.

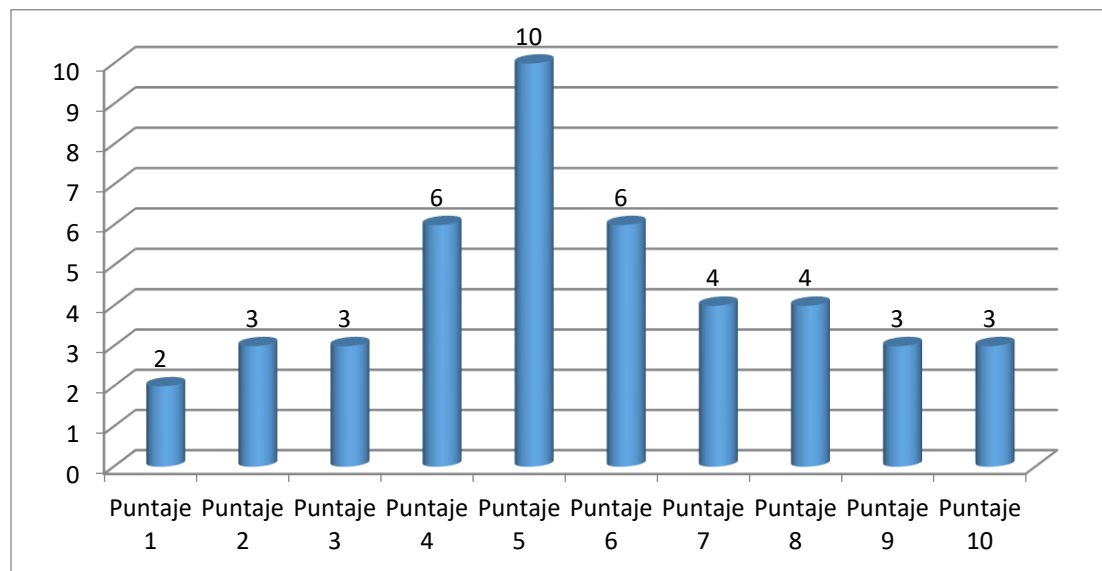


Fuente: Elaboración propia 2019.

A esta pregunta, la respuesta que mayor frecuencia presenta es nuevamente la número 5, con un 27.7% de la muestra afirmando que no tiene claridad sobre si podría reflejar los sentimientos de sus compañeros. Esta respuesta refuerza la idea de que, en el imaginario de los participantes, es muy difícil reconocer las expresiones de los compañeros. Cada respuesta refuerza la idea de que ante los gestos de los otros hay una especie de ininteligibilidad, una dificultad para leer en los gestos de los compañeros una gramática de la expresión corporal.

Cabe señalar que la opción 9 no fue respondida por ninguno de los participantes. Además, la respuesta siempre (la opción 10), tiene solamente un 11%. Son muy pocos los estudiantes que reconocen una habilidad para leer y entender a cabalidad los sentimientos de sus compañeros. Por otro lado, es muy relevante que el 15% de los estudiantes reconozca que nunca sería capaz de imitar las expresiones de los compañeros. Todo esto indica que para los participantes el reconocimiento de la expresión es un problema, dicho en otras palabras no poseen mucha empatía.

Gráfica 15. Pregunta 4: Obtengo los resultados deseados como líder o conductor de grupos.

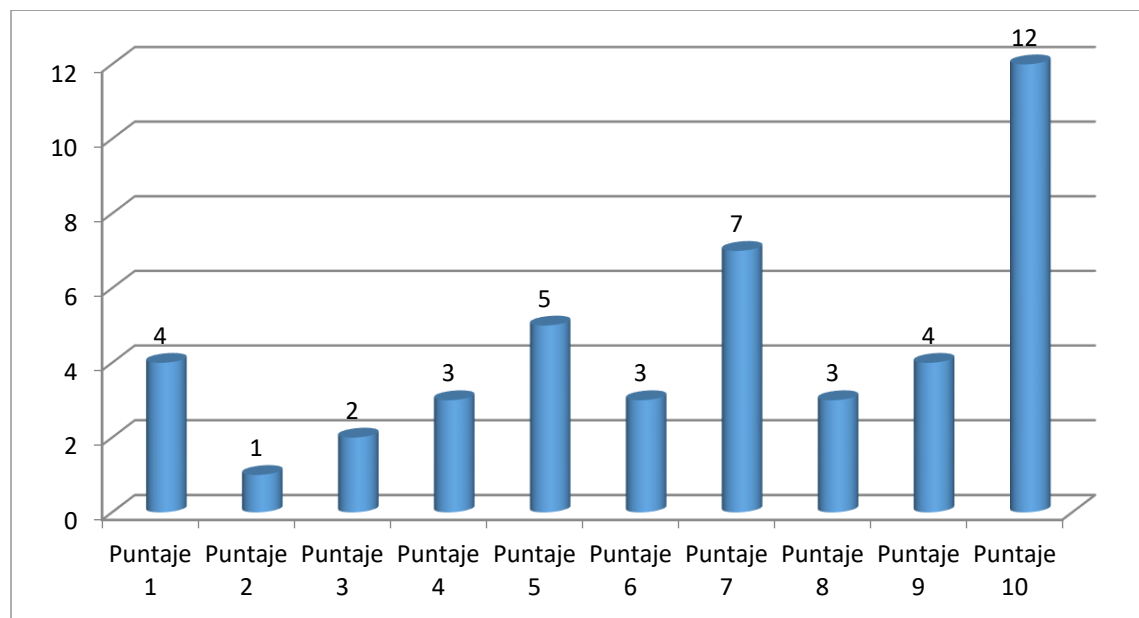


Fuente: Elaboración propia 2019.

Nuevamente, a la pregunta sobre liderazgo, el 22.7% de los estudiantes respondió la opción 5. Esto indica claramente que los participantes se sienten inseguros sobre su capacidad para el liderazgo. Cabe resaltar que de la opción 1, a la opción 5, tendríamos un 54 por ciento de las respuestas. Esto implicaría que los estudiantes se sienten mucho más cercanos a no tener habilidades para el liderazgo que a sentirse empoderados sobre las mismas.

Este bloque de preguntas permite ver una clara tendencia de los estudiantes a minimizar sus habilidades para entender a sus compañeros, para comprenderse como sujetos que tienen habilidades interpersonales desarrolladas, y para tener habilidades de liderazgo. En esta medida, los participantes han demostrado inseguridad y una imagen contradictoria y hasta negativa de sus habilidades.

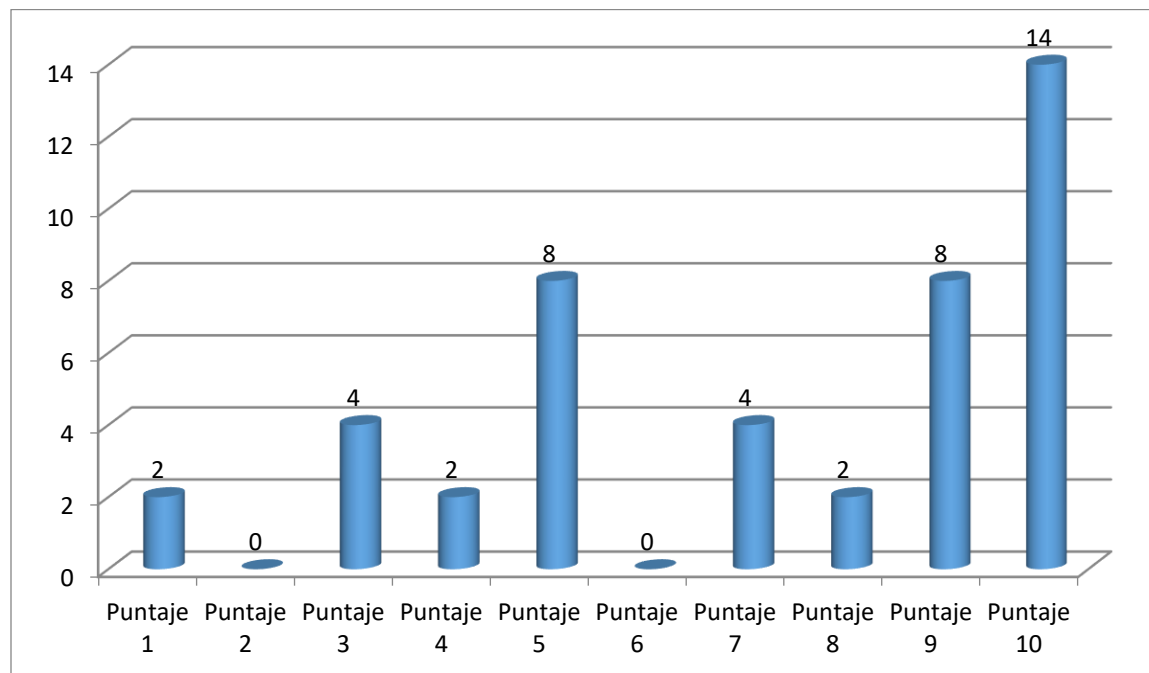
Gráfica 16. Pregunta 5: Capto lo negativo y lo positivo de las personas, pero tiendo a reforzar lo positivo en los otros en vez de criticarlas o discutir con ellas.



Fuente: Elaboración propia 2019.

Esta pregunta evidencia el primer resultado diferente del análisis. Como vemos, esta es la primera vez en la que los participantes demuestran seguridad al reconocer una habilidad. Es curioso porque esta respuesta, leída con cuidado, parece contradictoria respecto de las preguntas anteriores. Sin embargo, esta pregunta se planteó de manera más propositiva. Es decir, en la segunda parte de la pregunta el texto reza: “tiendo a reforzar lo positivo”, el enunciado obliga a los estudiantes a ponerse en una situación que parece más familiar. En efecto, contrario a lo que ha sucedido hasta este punto del análisis, el 27.2% de los participantes afirma que realiza refuerzos positivos. Además, el 65 por ciento de las respuestas está por encima de la opción 6. Es decir, la mayoría siente que refuerza positivamente. Y solo un 35% no lo hace constantemente.

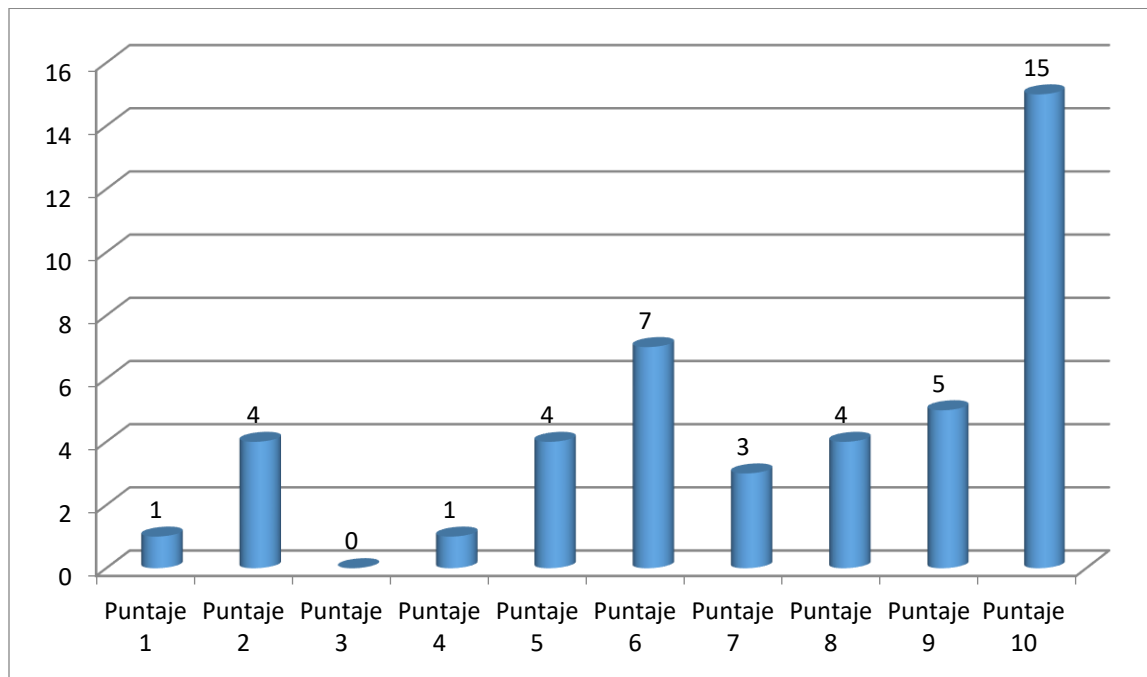
Gráfica 17. Pregunta 6: Disfruto estando en compañía de gente que tenga valores o intereses parecidos a los míos.



Fuente: Elaboración propia 2019.

Esta pregunta implica una visión más interesante. Los participantes reconocen que se sienten cómodos entre pares y parecidos. Es decir, para los participantes, el hecho de saberse reconocidos por sus compañeros les permite un entorno de confianza y cordialidad. Esta es la primera pregunta en la cual la frecuencia del siempre supera los 12. Y es la primera vez que casi no hay respuestas en las opciones del 1 al 5. En efecto, el 31.8 % de los participantes reconocen que disfruta en compañía de sus pares. Es más, entre la opción 10 y la opción 9 (siempre y casi siempre) tendríamos el 50% de las respuestas. Es decir, la mitad de los estudiantes se siente cómodos casi siempre entre personas que comparten sus gustos e intereses.

Gráfica 18. Pregunta 7: Pido lo que necesito en forma amable, directa y verbal.

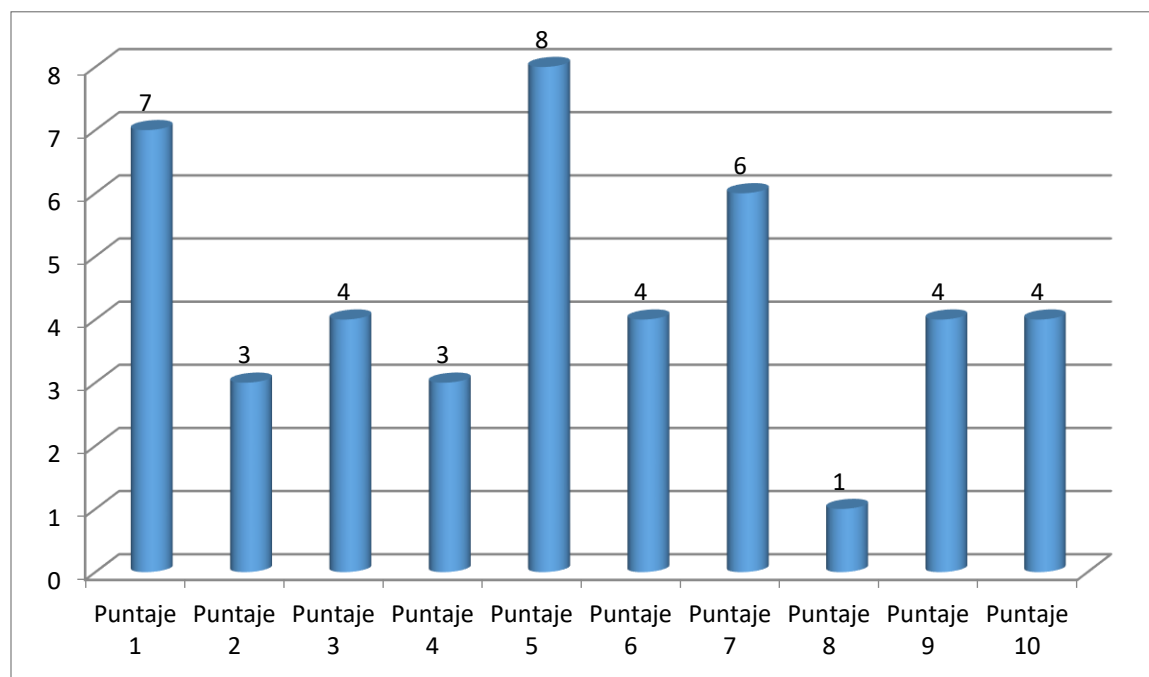


Fuente: Elaboración propia 2019.

A la pregunta sobre las formas de cordialidad, los participantes responden de que reconocen la falta cordialidad en su trato con los demás. En efecto, de manera sorpresiva, los participantes

responden en un 15% que nunca responden de forma amable. Además, de nuevo la opción número 5 es la más respondida, con un 18% de los participantes marcando esta opción. Por otro lado, cabe resaltar que las otras opciones fueron marcadas también de manera uniforme. Esta dispersión de los resultados muestra que los participantes en general tienen, de nuevo, una imagen contradictoria sobre sus actitudes de cordialidad sobre los otros. Nuevamente las respuestas muestran una falta de reconocimiento de las habilidades sociales y de los conocimientos propios de la inteligencia interpersonal.

Gráfica 19. Pregunta 8: Puedo negociar y llegar acuerdos flexiblemente.

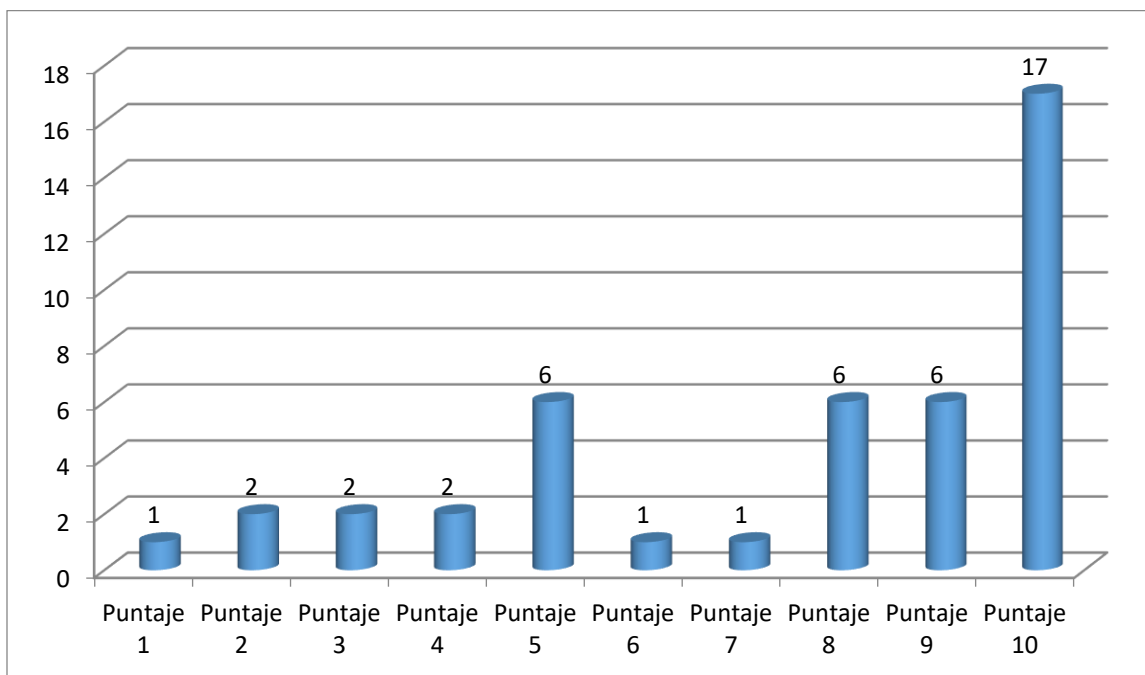


Fuente: Elaboración propia 2019.

De acuerdo a las respuestas dadas a esta pregunta, en efecto, el 56% de los participantes reconoce que no tiene todas las habilidades necesarias para negociar. Algunos estudiantes se encuentran entre los puntajes de 6 a 10 pero no superan la mitad de la muestra.

Esto es interesante en tanto en los escenarios en donde se realizan las preguntas, las habilidades para generar acuerdos ponen en juego todas las características propias de la inteligencia interpersonal. En esta medida, así los participantes tengan percepciones negativas en general sobre sus habilidades interpersonales, es claro que bajo ciertas preguntas esta percepción se transforma.

Gráfica 20. Pregunta 9: Apoyo a las personas cuando percibo que realmente lo necesitan.

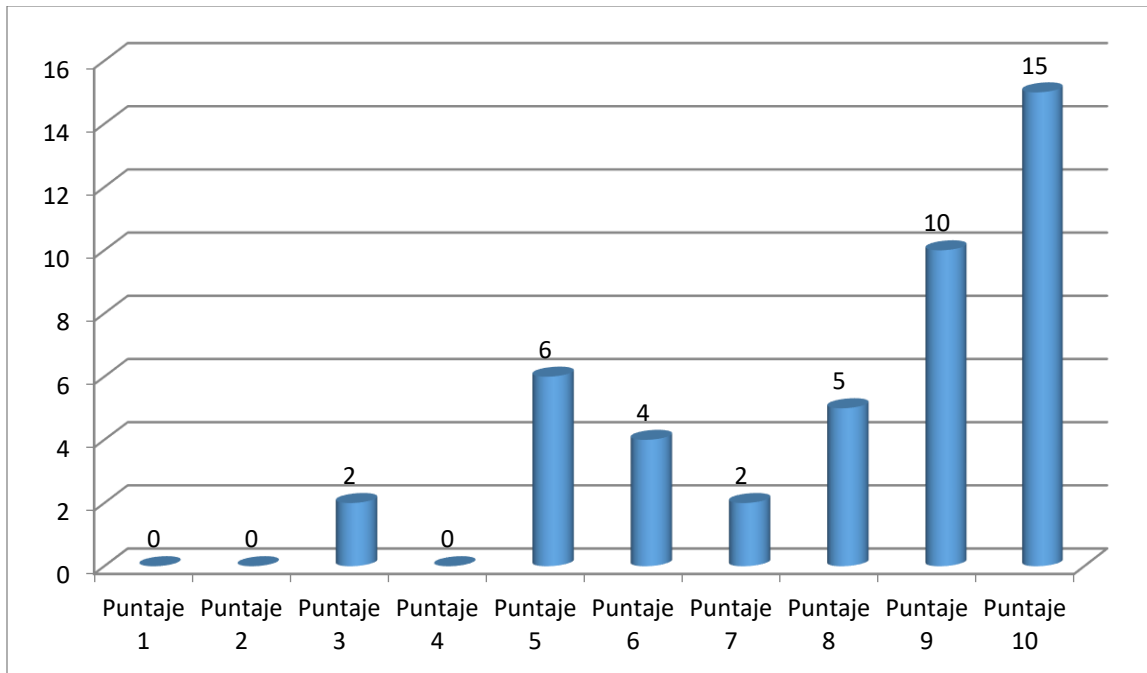


Fuente: Elaboración propia 2019.

Nuevamente, y contrario a la tendencia, la respuesta a la pregunta sobre si ayudan a las personas cuando lo necesitan, muestra una perspectiva muy positiva sobre sus habilidades interpersonales. En efecto, el 38% de los participantes responde que ayuda siempre a las personas cuando realmente lo necesitan. Hay que tener en cuenta que, en este escenario, reconocer que se realizan este tipo de acciones entra en contradicción con las percepciones negativas del grupo,

propias de las respuestas anteriores. Además, nuevamente, si sumamos las respuestas entre los puntos 1 al 10, solo tendremos una frecuencia de trece, para un porcentaje de 29% para la totalidad de cinco opciones. Es decir, el 70 por ciento de los participantes considera que en la mayoría de las ocasiones presta ayuda de ser necesario.

Gráfica 21. Pregunta 10: Defiendo mis derechos y me hago respetar, en forma firme y serena.



Fuente: Elaboración propia 2019.

Para esta última pregunta a los participantes les parece que en la mayoría de las ocasiones defiende sus derechos y se hace respetar de forma firme y serena. El 34 por ciento de los participantes responde que siempre, y el 22 % responde que casi siempre. Así, el 56% de los participantes responde que casi siempre defiende sus derechos de manera firme y serena. Cabe resaltar que a esta pregunta no hay respuestas, de nunca o de casi nunca. Todo esto es muy interesante porque nuevamente, contrario a la tendencia mostrada en los puntos anteriores, aquí

los participantes se describen como sujetos que reconocen formas de actuar en contextos de presión.

Al concluir la revisión de resultados de este instrumento que está orientado a analizar las habilidades de interacción de los estudiantes, se pudo concluir que si bien es cierto que los estudiantes reconocen sus emociones, estos carecen de seguridad y claridad a la hora de reconocer las emociones de los demás, así como las expresiones y la poca habilidad de ponerse en el lugar del otro (empatía), a su vez se evidencia que existe temor a la hora de ejercer un liderazgo en el grupo y que no hay un verdadero empoderamiento, sin embargo, manifestaron tener habilidades a la hora de negociar o mediar y que les gusta rodearse de gente positiva y amable. Finalmente se evidenció que no siempre manifiestan sus peticiones y emociones de forma cordial.

Stecconi (2006) afirma que para hacer una mejor lectura global del cuestionario se puede agrupar las preguntas en 3 factores, así:

Tabla 8. Agrupación de factores Inteligencia Interpersonal.

1. Al observar las conductas de otras personas, me doy cuenta de las emociones que siente.	Empatía
2. Escucho a los demás y llego a aceptarlos, aunque no este de acuerdo con ellos.	Asertividad
3. Puedo reflejar, como sí fuera un espejo, lo que dicen o expresan con sus gestos y su cuerpo.	Empatía
4. Obtengo los resultados deseados como líder o conductor del grupo.	Liderazgo
5. Capto lo negativo y lo positivo de las personas, pero tiendo a reforzar lo positivo en los otros en vez de criticarlos o discutir con ellos.	Asertividad
6. Disfruto estando en compañía de gente que tenga valores o intereses parecidos a los míos.	Empatía
7. Pido lo que necesito en forma amable, directa y verbal.	Asertividad
8. Puedo negociar y llegar a acuerdos flexiblemente.	Liderazgo
9. Apoyo a las personas cuando percibo que realmente lo necesitan.	Empatía

10. Defiendo mis derechos y me hago respetar, en forma firme y serena.	Asertividad
--	-------------

Fuente: Cristina Stecconi (p. 159 - 160)

Así las cosas y de acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes los factores que mas dificultad repercuten en cuanto a inteligencia interpersonal son la empatía y el liderazgo, ya que en ellos la frecuencia de respuesta estuvo mas inclinada entre los rangos 0 a 5, mientras que el factor liderazgo tuvo su mayor frecuencia entre los rangos 9 y 10.

Cardozo (2012) afirma que la empatía es uno de los factores emocionales más esenciales del comportamiento social y que las personas empáticas, son menos agresivas por su sensibilidad emocional y su capacidad para entender las derivaciones negativas para sí mismo y para los otros, que a su vez pueden generar las reacciones que desencadenan la agresión. Así las cosas resulta claro que si no desarrollan habilidades propias de la empatia a traves de la inteligencia interpersonal se verán afectadas las dinamicas de interacción y puede afectar la armonía de la convivencia escolar.

En cuanto al liderazgo, Pareja (2007) lo define en el ambito escolar

Los líderes escolares han derivado en agentes de cambio que deben acabar con la fuerza de la costumbre, la rutina, las inercias -y el propio miedo al cambio- como condicionantes negativos del aprendizaje en las organizaciones, y en los individuos. Deben generar un “crecimiento” en pos a un proyecto compartido donde además se cuide la educación emocional en las relaciones humanas para, así, permitir su equilibrio y afrontar la toma de decisiones como un camino en el que cuentan todos, porque se negocian y resuelven

conflictos huyendo de la competición, la evasión o la sumisión para centrarse en el compromiso donde todos ganen.(p. 17)

Es claro que desarrollar el liderazgo en los estudiantes le contribuirá a fortalecerse individualmente y luego a que desde su individualidad aporte efectivamente al grupo en el que se encuentre inmerso, mejorando así el ambiente escolar. Con respecto a esto se hace evidente que es necesaria una propuesta de intervención que desarrolle en los estudiantes elementos de la inteligencia interpersonal que puedan mediar las relaciones entre pares y potenciar habilidades sociales. Pese a que el factor de asertividad tuvo un alto puntaje es importante seguir fortaleciéndolo para que los estudiantes logren la adecuada integración de estos factores y se favorezca positivamente a la convivencia escolar.

Ahora bien, relacionando los resultados obtenidos en ambos instrumentos se logra evidenciar que la empatía tiene una relación directa con la categoría de Reparación Emocional, ya que como afirman Caprara y Cervone (2007)

la autorregulación emocional es central en la disposición del comportamiento prosocial y en la inhibición del comportamiento agresivo, por lo que los resultados apoyan el planteamiento actual de incluir la autorregulación y el control emocional junto con los procesos cognitivos y la empatía en el estudio del comportamiento prosocial. (p. 85)

Esto confirma la relación en que el 68% de los estudiantes deba trabajar en la regulación de sus sentimientos y un elevado número de estudiantes deba trabajar en la empatía y la habilidad de entender al otro. En el aula de clases la cuestión de la expresión de sentimientos en los estudiantes es un tema de vital importancia puesto que permite el desarrollo de habilidades sociales y contribuye a la sana convivencia entre los compañeros de clase. El desarrollo de este elemento

de la inteligencia interpersonal en el ámbito escolar de acuerdo con (Lozano y Vélez, 2008) “mejora la autoconciencia y la confianza (...), domina las emociones y los impulsos, y aumenta la empatía y la colaboración entre los alumnos” (p. 649).

Por otro lado, estos elementos como la empatía, el liderazgo, la asertividad, la atención, claridad y reparación de las emociones también se desarrollan en otros contextos, el entorno familiar resulta ser determinante en esta cuestión.

Para Lantieri (2009) citado en Lozano y Vélez (2008):

Cuando los niños aprenden y dominan las habilidades sociales y emocionales, esto les ayuda no solo en la escuela, sino también en todos los aspectos vitales, si los padres y los hijos practican y emplean estas habilidades en casa, los efectos son doblemente beneficiosos (p. 650).

Es importante entonces generar estrategias que le permitan al estudiante no solo potenciar estos elementos en la escuela sino que pueda también llevarlos al hogar y a los demás contextos donde se desenvuelva. Resulta entonces evidente que la inteligencia interpersonal puede llegar a ser de mucha utilidad en el momento de implementar un proyecto de intervención con niños, niñas y jóvenes para fortalecer la convivencia del colegio.

Otro aspecto, da cuenta de algunas categorías de género tradicionales, las cuales mediante diferentes patrones culturales determinan en los cuerpos unas “normas” específicas de cómo deberían comportarse, en relación con sus características biológicas. Entonces, se le exige al hombre una actitud de fortaleza y agresividad y se le recrimina si no corresponde con dichas

normas. Mientras que de las mujeres se exige una actitud sumisa, pacífica e incluso débil, determinándolas también a comportarse de acuerdo a unas expectativas sociales determinadas.

Lo anterior, permite identificar la necesidad de que sea cual sea la estrategia por implementar frente a la convivencia y la inteligencia interpersonal, es necesario que la misma se construya en clave de género, pues esto permitirá luchar con aquellas categorías tradicionales que terminan afectando directamente la convivencia de los alumnos.

Así las cosas estos resultados permitieron identificar que la propuesta a elaborar en el presente trabajo debía fortalecer los elementos de atención, claridad y reparación de las emociones ya que ninguna de estas categorías presentó un porcentaje elevado en su buen manejo, así mismo los factores de empatía y liderazgo fueron los que más porcentaje bajo o de incertidumbre presentaron, pese a que la asertividad presentó mejores resultados es importante seguir fortaleciendo este elemento que ya poseen los estudiantes y no dejarlo debilitar.

Una vez recogidos estos elementos de análisis del estado actual de la Inteligencia Interpersonal de los estudiantes del Colegio San Francisco de Asís, se diseñó una propuesta (Ver Anexo 1) que está centrada en el desarrollo de esta inteligencia, lo cual traerá consigo la prevención de prácticas agresivas por el inadecuado manejo de las emociones y por consiguiente fortalecerá la sana convivencia.

CAPÍTULO VI – PROPUESTA DIDÁCTICA





INTRODUCCIÓN



Esta propuesta es el resultado de un proceso de investigación en el cual se caracterizó el estado de la inteligencia interpersonal propuesta por Howard Gardner en estudiantes de un colegio distrital de Bogotá y cómo, a su vez, esta influye en la convivencia escolar. Para ello se realizó una revisión teórica que permitió diseñar el contenido presentado desde un modelo pedagógico constructivista.

Al interior de esta cartilla encontrara 8 talleres encaminados a desarrollar en los estudiantes habilidades emocionales agrupadas en 6 categorías, tres de ellas desde lo individual y las otras tres desde lo relacional, así:

INDIVIDUAL

ATENCIÓN DE LOS EMOCIONES

CLARIDAD DE LAS EMOCIONES

REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES

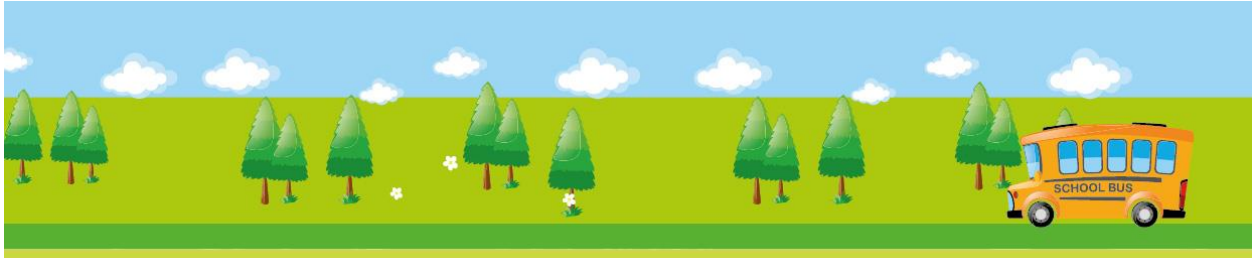
RELACIONAL

EMPATÍA

ASERTIVIDAD

LIDERAZGO





INSTRUCCIONES



De acuerdo con Antunes (2000) educar en la inteligencia interpersonal apunta a que la persona desarrolle la capacidad de percibir y comprender a otras personas, descubrir las fuerzas que las impulsan y sentir empatía. Para ello es necesario que se desarrollen habilidades de: interacción, percepción y relación así como trabajar en la autoestima y el autoconocimiento.

Es indispensable para ello fundamentar la intervención en varios ejes que plantea Ortiz (2003) y que se enuncian a continuación:

- » Crear un clima apropiado para el desarrollo de la propuesta.
- » Planear la intervención procurando acciones que promuevan la equidad, la confiabilidad, la veracidad y la responsabilidad.
- » Conformar un equipo de trabajo propositivo e interdisciplinario.
- » Diseñar actividades para el logro del objetivo procurando que el aprendizaje pueda ser aplicado a la cotidianidad de los estudiantes.
- » Determinar el modo en que se evaluará el proceso que puede ser mediante cuestionarios o la observación directa.



"POR UNA SANA CONVIVENCIA, TRABAJEMOS EN LA INTELIGENCIA"



PARA TENER EN CUENTA

- » Se sugiere que la implementación de los talleres se realice en el orden que aquí se presentan ya que se organizaron de tal forma que se inicie desde lo individual para terminar en lo relacional, no obstante, el docente puede decidir de acuerdo a su necesidad y su contexto.
- » Los talleres que aquí se presentan son posibilidades para abordar la temática.
- » Se sugiere que los talleres se realicen a grupos de 20 a 25 personas.
- » Por la didáctica empleada se pensó en niños y jóvenes, sin embargo, podrían aplicarse a población adulta con las modificaciones que el docente crea pertinentes.
- » Estos mismos temas se pueden abordar desde diferentes estrategias didácticas como la lluvia de ideas, los cambios de roles, dramatizaciones, cuentos, etc.





Autodescubrimiento y descubrimiento del otro.

Para este primer taller se acogen los puntos relacionados con el reconocimiento de las diferencias y el que hace referencia a la importancia del arte como mecanismo de resolución de conflictos. Este primer acercamiento tiene como finalidad que los alumnos sean conscientes de sus propios cuerpos, sus fortalezas y debilidades y al mismo tiempo que sean capaces de plasmarlas de forma artística.

OBJETIVO: Fomentar el autorreconocimiento y el reconocimiento de los demás a través del arte, identificando tantos sus fortalezas como debilidades.



MATERIALES

Espejos de distintos tamaños, pliegos de papel periódico, hojas, lápices y colores.



TIEMPO ESTIMADO 60 Minutos



ACTIVIDAD

Se inicia la sesión leyendo a los estudiantes la siguiente frase de Hishee Salgado Morán “La percepción de las cosas se distorsiona cuando no tienes el enfoque ideal de lo que observas. Es importante ver cada ángulo para poder dar una mejor opinión de las cosas, no dejarnos guiar por la primera impresión”. Esto permitirá sensibilizar al grupo sobre la temática a tratar. Luego se indica a los estudiantes que, en total silencio, se den un paseo por el salón y se observen detenidamente en los espejos tanto de cuerpo completo como cada una de sus partes y en todas las direcciones posibles. Así ellos podrán reconocerse naturalmente, detallar sus rasgos físicos y también las posibilidades de expresar emociones con su cuerpo a través de los gestos. Después de pasados varios minutos de observación y reconocimiento, los estudiantes deberán, tomar un pliego de papel y dibujar la silueta de su cuerpo.

Se les indicará que en esta silueta deben señalar en su cuerpo aquellos puntos de dolor físico o emocional. Por ejemplo, si tienen alguna enfermedad o situación familiar, social o personal que les genere cargas emocionales. Cada estudiante puede diseñar de manera libre su silueta. También deben señalar aquellos puntos de fortaleza en su cuerpo que consideren que pueden utilizar para ayudar a otras personas. Al finalizar los dibujos, los estudiantes deben socializar con el resto del grupo su silueta, y explicar qué significan los colores, los puntos de dolor y los puntos de fortaleza. Esto permitirá a los niños y niñas reconocerse a sí mismos, y también reconocer a los demás, con sus diferencias, dolores y fortalezas.



RECOMENDACIONES

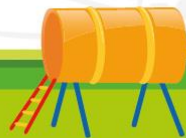
El docente deberá estar atento de las emociones de los estudiantes para realizar una intervención oportuna y asertiva. Así mismo estar atento a que la actividad se realice en un ambiente de respeto, especialmente en el momento de elaborar las siluetas.



MÉTODO DE EVALUACIÓN

La evaluación de esta sesión está determinada por la manera como los estudiantes asuman la actividad con respeto, de forma receptiva y asertiva. Una buena evaluación estará ligada a que el alumno cumpla con la tarea especificada y participe de manera activa respetando a sus compañeros. Una mala evaluación estará ligada a irrespetos, burlas y el no acatamiento de las instrucciones dadas.

“POR UNA SANA CONVIVENCIA, TRABAJEMOS EN LA INTELIGENCIA”





Percepción corporal y correlación emocional

Para este taller se acoge el principio relacionado con el reconocimiento de las diferencias y se hace énfasis en los ejes de los estudiantes y de la familia. La actividad tiene como finalidad que, a través de ejercicios de relajación y meditación el estudiantes sea capaz de conectarse consigo mismo, explorar su cuerpo, comprender las diferencias, y establecer una relación de este con sus emociones y su entorno familiar.

OBJETIVO: Generar en los estudiantes una consciencia de la relación entre su cuerpo, sus emociones y su entorno familiar.



MATERIALES

Colchonetas, grabadora, música de relajación, fotografías propias y de los familiares más cercanos, papel y lápices.



TIEMPO ESTIMADO 60 minutos



ACTIVIDAD

Para comenzar la sesión se les pedirá a los estudiantes que se recuesten sobre la colchoneta y relajen su cuerpo, que eviten cruzar brazos y piernas y cierren los ojos. Se pondrá música de meditación de fondo y el docente iniciará con la técnica de relajación previamente establecida para lograr hacerlos conscientes de su cuerpo, se les pedirá que sientan el peso de los brazos, de la mano, de los dedos, que sientan como el aire recorre cada una de las partes de su cuerpo a la vez que realizan la técnica de respiración. Lentamente se les irá llevando por un recorrido a través de todo su cuerpo y de la sensación de tranquilidad para reconocerse a sí mismo, luego se les pedirá que recuerden su niñez y traigan a su mente recuerdos felices, se les pedirá que exploren que emociones les despiertan esos recuerdos. Posteriormente y de manera adecuada se les irá llevando a retornar a la conciencia.

En un segundo momento se les pedirá que analicen las fotografías que trajeron y respondan:

1. Como ha cambiado con el paso del tiempo?
2. Su apariencia física es más parecida a la de la mamá o el papá?
3. Que similitudes y diferencias tiene en su aspecto físico con los miembros de la familia que aparecen en las fotografías?
4. En cuanto a las emociones, ¿con que miembro de la familia tiene más coincidencia en el temperamento?
5. Como relaciona sus reacciones y sentimientos con los de los miembros de su familia?

Posteriormente el docente hará una reflexión de cómo es importante reconocer y valorar cada parte de su cuerpo a la vez que se hacen conscientes de la herencia genética que traen tanto física como emocionalmente. Se concluye con una lluvia de ideas de cómo se sintieron, que aprendieron y con qué motivación quedan.



RECOMENDACIONES

Es importante que el docente realice la adecuación de un espacio que sea propicio para la actividad de relajación.



MÉTODO DE EVALUACIÓN

La evaluación estará ligada al conocimiento generado por el estudiante y las reflexiones planteadas por este. El docente evaluará el grado de inferencia y reflexión que emplea el alumno para dar respuesta a las preguntas planteadas. Así mismo, la evaluación estará ligada al grado de respeto con el cual los estudiantes realicen la actividad y la motivación que manifiesten en ella, así como la capacidad para seguir instrucciones.





Taller 3

Comunicación Aserfiva

Este taller está enfocado a dar respuesta a dos principios para el fortalecimiento de la convivencia escolar: Reconocer la escuela como escenario de conflictividad y reconocer las diferencias. La finalidad es que mediante un ejercicio de escritura estos comprendan la importancia de la comunicación asertiva y la facilidad que implica transformar hábitos negativos de comunicación en hábitos positivos.

OBJETIVO: Orientar a los estudiantes en la expresión de sus sentimientos y pensamientos de manera asertiva.



MATERIALES

Fotocopia de hoja de trabajo, lápices.



TIEMPO ESTIMADO 40 minutos



ACTIVIDAD

Se inicia con una explicación por parte del docente sobre la dificultad para las personas de comunicar los verdaderos sentimientos cuando se involucran emociones como el enojo, la ira, los celos, etc. Seguidamente se les cuenta que existe una estrategia que consiste en elegir cuidadosamente las palabras, se les presenta el ejemplo: En lugar de decir "¿Por qué siempre tienes que llegar tarde?" se podría decir "No me gusta tener que esperarte tan frecuentemente", así estaría comunicando su sentimiento y/o pensamiento sin ofender o acusar.

Se les entrega una hoja de trabajo (Anexo) en la cual hay 10 frases con connotaciones negativas o acusatorias, y ellos deben transformarlas en una comunicación positiva. Tendrán alrededor de 20 minutos para hacer este ejercicio, al terminar se les pedirá a algunos estudiantes voluntarios que lean sus respuestas. Seguidamente se analizarán en plenaria algunas reflexiones como:

- » ¿En qué forma son diferentes las oraciones iniciales con las que cada uno transformo?
- » ¿Cómo harían sentir al receptor los dos tipos de oraciones?
- » ¿Tienen alguna experiencia en la que haber realizado este ejercicio les habría evitado un mal momento?
- » ¿Qué pueden concluir al terminar esta actividad?

Se termina la actividad haciendo la invitación a emplear siempre la comunicación positiva y a elegir correctamente las palabras.



RECOMENDACIONES

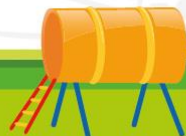
El docente deberá asegurarse que los estudiantes entiendan perfectamente el sentido de la actividad y lo que son las oraciones con connotación positiva y negativa. De ser necesario se podrán realizar varios ejemplos antes de la hoja de trabajo.



MÉTODO DE EVALUACIÓN

La evaluación de esta actividad depende en primer lugar de la originalidad de las frases creadas por los estudiantes y, en segundo lugar, de la pertinencia de las mismas para la actividad. El docente tendrá en cuenta para la evaluación el grado de reflexión de los estudiantes en relación a sus hábitos de comunicación.

"POR UNA SANA CONVIVENCIA, TRABAJEMOS EN LA INTELIGENCIA"





Taller 4



Roles y estereotipos

Este taller responde a dos de los principios planteados en la propuesta, el primero de ellos es el reconocimiento de las diferencias, pues busca que los estudiantes reflexionen sobre aquello que los diferencia en términos de género, y el segundo la incorporación del enfoque de género, pues se establece una actividad en la que se pone en evidencia la importancia de la pedagogía enfocada en el género para transformar estereotipos y comportamientos machistas.

OBJETIVO: Disminuir la discriminación y los conflictos generados por cuestiones de género dentro de la institución, a través del reconocimiento propio y del "otro".



MATERIALES

Papel periódico, marcadores, cinta pegante.



TIEMPO ESTIMADO

40 minutos



ACTIVIDAD

El docente iniciará la actividad reflexionando con los estudiantes sobre la influencia del género en el reconocimiento y reacción de emociones. Luego se dividirá al grupo en varios subgrupos pequeños del mismo género y se les pedirá que piensen en mínimo 5 finales posibles para las siguientes frases:

En el grupo de las mujeres:

» "Estoy contenta de ser mujer porque ..."

» "Si fuera hombre, yo ..."

En el grupo de los hombres:

» "Estoy contento de ser hombre porque ..."

» Si fuera mujer, yo ..."

Luego deben escribirlas en el papel periódico y posteriormente pegar todas las carteleras en el tablero, de esta manera se podrán analizar similitudes y diferencias en las respuestas de los subgrupos y finalmente se hará retroalimentación grupal en torno a las siguientes preguntas:

» ¿Fue difícil completar las oraciones?

» ¿Cuál de las ventajas de ser hombre es real y cual es estereotipada?

» ¿Es más fácil para los hombres o para las mujeres expresar sus emociones?

» ¿Están condicionadas las emociones según el estereotipo dado socialmente al hombre y la mujer?

Finalmente el docente recogerá las ideas y realizará una conclusión que permita a los estudiantes ser más consientes con respecto a su género y el manejo de sus sentimientos y emociones.



RECOMENDACIONES

Se recomienda que el docente previamente trabaje con los estudiantes los términos de género, rol y estereotipo para que al momento de desarrollar la actividad no se presenten mayores obstáculos.



MÉTODO DE EVALUACIÓN

El respeto es fundamental para la evaluación de esta actividad, previo al comienzo el docente explicó lo principio básico de la equidad de género y el respeto, por lo que la aplicación de dichos conceptos es determinante en la evaluación, así como el grado de reflexión que cada estudiante realice de manera personal, y el trabajo en equipo.





Empatía

El presente taller hace parte de la aplicación de los principios de reconocimiento de la escuela como escenario de conflictividad y el reconocimiento de las diferencias. La finalidad del mismo es que mediante un juego de rol los alumnos sean capaces de comprender las ventajas de la empatía para el adecuado desarrollo de las relaciones interpersonales que estos realizan todos los días.

OBJETIVO: Exponer a los estudiantes las ventajas de empatía para sus relaciones diarias a través de juegos de rol y retroalimentaciones.



MATERIALES

Tarjetas con la explicación de cada situación
Tarjetas con la explicación de cada rol



TIEMPO ESTIMADO 40 minutos



ACTIVIDAD

El docente iniciara explicando que es la empatía, como se puede lograr y que beneficios puede traer la sana convivencia, escuchara participaciones de los estudiantes sobre este tema y luego procederá con la actividad. Explica a los estudiantes que se realizara un "Juego de Roles".

Se solicita a los estudiantes que se dividan en 4 grupos y a cada uno de ellos se le entregara al azar 1 tarjeta de situación y las tarjetas de los roles que se pueden desempeñar en cada una de ellas. Se les darán 10 minutos para que planeen y organicen la representación de cada situación. Posteriormente se solicita la organización de todos los estudiantes en una mesa redonda y se pide la atención de todos para observar las participaciones de cada grupo que deberán ser de máximo 5 minutos.

Al terminar las representaciones el docente iniciara el debate alrededor de preguntas como:

- » ¿Qué emociones generaron en ustedes cada situación?
- » ¿Se sintieron identificados con algún rol? ¿Por qué?
- » ¿Si pudieran hacer el rol opuesto como se sentirían? ¿Qué harían?
- » ¿Lograron conectarse a tal punto de tratar de entender y sentir lo que le ocurría a la otra persona?
- » ¿Es fácil ponerse en los zapatos del otro en la vida cotidiana?
- » ¿Alguna vez han sentido que nadie les comprende realmente y por eso les juzgan?

Para finalizar el docente recoge todas las ideas y deja abierta la invitación a hacer uso de la empatía para mejorar las prácticas de convivencia con quienes nos rodean.



RECOMENDACIONES

Es importante la preparación anticipada y consiente de las tarjetas para escoger adecuadamente las situaciones y los roles. Así mismo la discusión debe estar bien orientada para que se centre en el tema y no en las actuaciones de los compañeros, el docente deberá ser muy ágil para dirigir el debate.



MÉTODO DE EVALUACIÓN

La evaluación de esta actividad depende del grado de reflexión mostrado por los estudiantes respecto al debate y la manera como desarrollaron la actividad del juego de roles. Más allá de la capacidad de actuación o la calidad de la misma, el docente se centrará en lo expresado por los alumnos mediante la misma.

"POR UNA SANA CONVIVENCIA, TRABAJEMOS EN LA INTELIGENCIA"





Comunicación efectiva y asertiva

Este taller responde a dos de los principios establecidos en la propuesta: a) reconocer la escuela como escenario de conflictividad, pues se pretende que mediante la actividad los estudiantes sean capaces de identificar en su cotidianidad los momentos en los cuales se les ha dificultado la comunicación y esto ha generado conflictos con sus compañeros, y b) Reconocer las diferencias, ya que a través de la comunicación no verbal se desarrollan otras habilidades para la comprensión del "otro" que pueden ser positivas para mejorar las habilidades comunicativas.

OBJETIVO: Mejorar las capacidades comunicativas de los estudiantes a través de ejercicios cooperativos con sus pares.



MATERIALES

Tablero, Marcadores, Imágenes de revistas, Cinta



TIEMPO ESTIMADO 40 minutos



ACTIVIDAD

El docente solicitará al grupo que formen parejas a través de una organización al azar (A y B). Luego les indicará que la tarea consiste en conversar con su pareja sin hablar y sin tocarse, teniendo en cuenta las siguientes indicaciones:

- » Se deben sentar frente a frente.
- » No deben enviarse mensajes simultáneamente.

Transcurrido el tiempo se le pedirá a cada pareja que explique sobre que conversaron y que intercambien los mensajes para que sepan si estaban entiendo o no lo que se querían decir.

Luego el docente iniciará el debate comentando con el grupo los siguientes aspectos:

- » ¿Lograron comunicar a la pareja lo que querían decirle?
- » ¿Qué dificultades encontraron en la tarea?
- » ¿Cómo se estableció la comunicación no verbal en este ejercicio?
- » ¿La pareja dejó de entender cosas importantes de su mensaje?
- » ¿Hubo malinterpretaciones en la comunicación?
- » ¿Si no se entrega ni se recibe adecuadamente el mensaje se pueden generar conflictos? ¿Por qué?

Para finalizar se realizará en el tablero un mapa mental sobre la comunicación, empleando palabras generadas en el debate y las imágenes que previamente se seleccionaron para la actividad. Se concluirá indicando a los estudiantes la importancia de una comunicación directa, clara, específica y abierta para mejorar las relaciones interpersonales.



RECOMENDACIONES

Como el tema de la comunicación es complejo es importante que el docente previamente revise los aspectos teóricos sobre el proceso, los actores y los tipos de comunicación.



MÉTODO DE EVALUACIÓN

De igual manera que en actividades anteriores, la evaluación de esta no se basa en los resultados explícitos obtenidos, es decir, en que hayan logrado comprender lo que su compañero comunicaba. La evaluación se guiará en las estrategias que los estudiantes empleen para comprender a su pareja y en el grado de reflexión manifestado por estos en el debate.





Reconocer los sentimientos

El taller propuesto hace parte del principio del reconocimiento de la diferencia, pues, mediante una actividad personal se busca que los alumnos comprendan la gama de sentimientos de pueden experimentar y sean capaces de expresarlos de manera escrita y visual, así mismo, el taller aborda el principio del arte como oportunidad de convivencia, ya que el resultado será una historieta que cada uno compartirá con los demás compañeros.

OBJETIVO: Fomentar en los estudiantes actitudes de reconocimiento y enunciación de los propios sentimientos.



MATERIALES

Historia o Poema, Hojas de papel, Lápices.



TIEMPO ESTIMADO 60 minutos



ACTIVIDAD

El docente iniciará la sesión comentando que para un gran número de personas no es tan fácil, en algunos momentos, identificar lo que están sintiendo y esto genera reacciones que ocasionan conflictos internos o con los demás. Luego les indica a los estudiantes que leerá un poema o historia de la vida real y cada uno a medida que vaya escuchando, escribirá en su hoja lo que está sintiendo, y que sentimientos y emociones va descubriendo.

Al finalizar el ejercicio el docente preguntará como se sintieron, si fue fácil o complejo identificar los sentimientos, si alguna vez intentaron tomar conciencia de los sentimientos que despiertan hechos o situaciones cotidianas, si fue más fácil ver las emociones positivas que las negativas, y las demás preguntas que vayan surgiendo de acuerdo a la participación de los estudiantes.

Para terminar los chicos realizarán una historieta en donde se evidencie una situación en la que el reconocimiento de sentimientos y emociones permite solucionar un conflicto adecuadamente. Al terminarlas se pedirá a dos o tres compañeros que la socialicen, se escucharán opiniones y finalmente se pegarán todas las historietas en un muro del salón para generar recordación de la importancia de esta actividad para mejorar las prácticas de convivencia.



RECOMENDACIONES

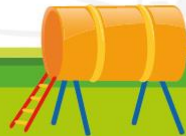
El docente deberá con anticipación seleccionar el poema o historia que compartirá a los estudiantes con el fin de que puedan explorar tanto sentimientos positivos como negativos y las emociones que los conforman.



MÉTODO DE EVALUACIÓN

La evaluación estará determinada por la cantidad y la calidad de las reflexiones expresadas por los estudiantes, es decir, si en la primera parte estos son capaces de exponer varios sentimientos y los justifican de manera efectiva. También se evaluará la historieta, más por el talento, por la dedicación.

"POR UNA SANA CONVIVENCIA, TRABAJEMOS EN LA INTELIGENCIA"





La cooperación

El taller responde a los principios de reconocimiento de la escuela como escenario de conflictividad, ya que se pretende que los alumnos comprendan la importancia del trabajo en equipo como estrategia de mejoramiento de la calidad de la convivencia, y de reconocimiento de las diferencias, pues se establecen roles donde cada uno aporta desde sus capacidades y comprende las fortalezas y limitaciones propias y de sus pares.

OBJETIVO: Comprender la importancia del trabajo colaborativo para el mejoramiento de la convivencia escolar.



MATERIALES

1 rompecabezas de cartón, 1 venda para los ojos, Hojas y lápices.



TIEMPO ESTIMADO

40 minutos

El docente iniciará la actividad explicando a los estudiantes que el éxito de una sana convivencia también radica en la habilidad que se tenga para trabajar en equipo de forma organizada y respetuosa, esto a veces se dificulta por las reacciones de los miembros del equipo a emociones como el fracaso, el estrés, el retraso, entre otras más.

Luego de esta introducción se les pedirá a los estudiantes que se dividan en 4 grupos y que seleccionen 1 persona que será la encargada de armar el rompecabezas con los ojos vendados. Los demás compañeros solo podrán dar indicaciones verbales, no podrán tocar las fichas ni al compañero armador.

Al terminar los 15 minutos del ejercicio se realizará una discusión alrededor de los siguientes aspectos:



ACTIVIDAD

- » ¿Cómo se sintieron con la actividad?
- » ¿Lograron armar el rompecabezas?
- » ¿Qué creen que era más fácil, seguir instrucciones o indicirlas?
- » ¿Qué estrategias fallaron y cuáles funcionaron?
- » ¿Qué emociones y reacciones evidenciaron con la actividad?
- » ¿Tienen alguna anécdota en la que las actitudes individualistas no les han permitido llegar a un objetivo grupal?

Finalmente, se les retroalimentará a los estudiantes que cuando se trabaja de forma organizada y colaborativa se puede llegar adecuadamente al logro del objetivo a la vez que se mantiene un ambiente de aula adecuado.



RECOMENDACIONES

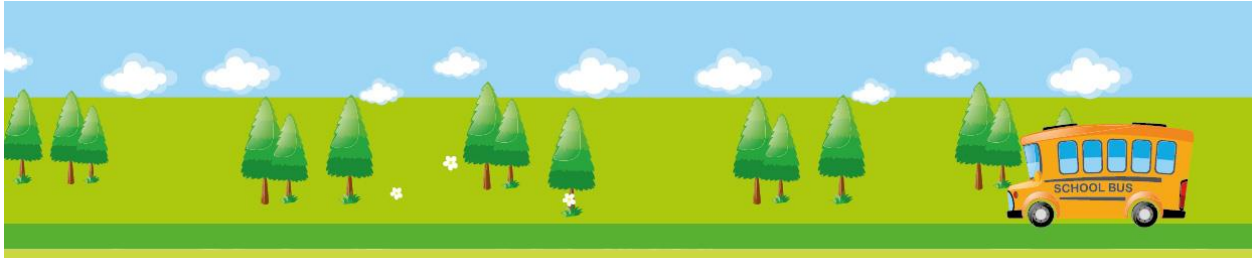
Es importante diseñar el rompecabezas con fichas grandes para su manipulación y también con una imagen alusiva a la temática que se está tratando en el taller.



MÉTODO DE EVALUACIÓN

La evaluación estará ligada a los resultados del armado del rompecabezas, pero, especialmente a las estrategias empleadas para el desarrollo de la actividad, así como de la activa participación en el debate y el respeto mostrado durante toda la actividad.





PARA TERMINAR



Con la implementación de esta propuesta se estará aportando a la construcción de ambientes escolares más saludables, ya que como se ha mencionado anteriormente, al educar la inteligencia interpersonal en los estudiantes ellos habrán desarrollado habilidades emocionales que le permitirán conocerse a sí mismo y reconocer a los demás como agentes partícipes de su entorno y como sujetos de derechos.

De ahí que los talleres estén diseñados especialmente para lograr que los estudiantes adquieran herramientas para descubrirse a sí mismo y al otro, para relacionar su cuerpo con sus emociones y su entorno, para comunicarse asertiva y efectivamente, para identificar roles y estereotipos, para ser empáticos, para reconocer sus sentimientos y para desarrollar valores como la cooperación y la solidaridad. Es evidente que todos estos factores tendrán un impacto positivo en la convivencia escolar.

Finalmente es importante mencionar que este es solo un aporte inicial para un trabajo que debe ser continuo, constante, de perseverancia pero especialmente de paciencia.



"POR UNA SANA CONVIVENCIA, TRABAJEMOS EN LA INTELIGENCIA"

13



REFERENCIAS

- » Abramovay, M., (2005), Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (26), pp. 833-864 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- » Gardner, H. (1993) Multiple Intelligences: The Theory and Practice. New York: Basic Books.
- » Gardner, H. (1995). Mentas creativas. Una anatomía de la creatividad humana. Barcelona: Paidós.
- » Gardner, H. (1999). Who owns intelligence. The Atlantic Monthly 283, no. 2.
- » Gardner, H. (2003). La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- » Ianni, N., (2000), La compleja tarea de construir un sistema de convivencia escolar, Revista Ensayos y Experiencias, 7 (35). Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- » Ortiz, E. (2003). Inteligencias múltiples en la educación de la persona. Argentina: Editorial Bonum.



CONCLUSIONES.

En la presente investigación se realizó un proceso propio de una investigación cuantitativa que requirió, en primera instancia, el abordaje teórico y conceptual acerca de la temática sobre la convivencia escolar y la variable a asociar, la inteligencia interpersonal. En este abordaje se identificó que en la investigación educativa no existe unanimidad respecto a la comprensión de conceptos como convivencia escolar o sobre la inteligencia y cómo esta contribuye en el desarrollo de habilidades emocionales, es decir, distintas a las propiamente académicas. En este sentido existen múltiples investigaciones que, con enfoques teóricos o experimentales han procurado abordar esta temática e identificar los principales factores por los cuales se puede ver afectada la convivencia escolar.

Uno de los elementos que resalta como principal problemática dentro de la convivencia escolar es la agresión que se puede desenvolver bien sea entre los estudiantes o también con participación de los padres y docentes. Por este motivo, resulta fundamental buscar estrategias para darle a conocer a esos dos actores –padres y docentes– su papel como causantes o motivadores de formas de agresión dentro de la escuela; esto quiere decir que así como son parte del problema, están en la responsabilidad de plantear soluciones.

Reconocer la inteligencia desde un panorama amplio y diverso permite reconocer que los procesos de aprendizaje de las personas dependen profundamente del modo como cada individuo establece relaciones con otras personas, en su hogar, en la escuela y en otros espacios, siendo estos dos mencionados los que más influencia tendrán a lo largo de su vida. De este modo, la propuesta de Howard Gardner de ver el desarrollo de habilidades en los niños como el reflejo de múltiples inteligencias que se desarrollan simultáneamente aporta una visión desde la cual plantear

alternativas ante las diferentes problemáticas y dificultades que los niños y jóvenes experimentan a lo largo de su formación. Es a partir de esta propuesta de Gardner y del diseño metodológico que se ajustara al contexto específico estudiado que se planteó el objetivo general de la investigación.

A partir de los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos y de la revisión teórica realizada, se concluye que la implementación de estrategias pedagógicas enfocadas desde la inteligencia interpersonal se presenta como una alternativa para la problemática de la agresión escolar entre pares, así como para el fortalecimiento de las relaciones entre los estudiantes.

Para el caso puntual de la visión de los estudiantes del Colegio San Francisco de Asís se encontró una particularidad a rescatar, se trata de la contradicción entre la visión personal y la percepción y relación con el otro. En relación a la primera se observó que, a pesar de que las condiciones socioeconómicas sugieran una desvinculación entre los estudiantes y sus propias emociones, lo cierto es que los instrumentos arrojaron unos resultados positivos y equilibrados frente a esta cuestión.

Sin embargo, llamó la atención que existe una diferencia entre mujeres y hombres en lo relacionado con la atención a las emociones, donde los últimos tienden a generar rechazo frente a la idea de que sus sentimientos afecten sus pensamientos, lo que probablemente derive de una cultura machista arraigada en la sociedad colombiana y potencializada en los sectores deprimidos de la ciudad de Bogotá.

Respecto al segundo elemento, es decir el relacionado con los sentimientos del “otro”, los resultados fueron menos favorables, pues se encontró que los estudiantes no presentan una empatía suficiente con sus pares e incluso con sus habilidades de liderazgo. También se encontró en este

punto que los estudiantes no poseen las habilidades ni disposición para comprender y aceptar a los compañeros que presenten diferencias respecto a sus gustos y preferencias.

Por lo tanto, se concluye que los participantes tienen una mejor imagen de sus propios sentimientos y formas de actuar que de los del “otro”, es decir, cuando son interrogados por sus propias emociones tienden a tener una visión positiva, sin embargo, cuando la pregunta va encaminada a comprender las relaciones de estos con sus semejantes los resultados tienden a ser más negativos y reflejar que los alumnos poseen escasas capacidades de empatía y colaboración, así como de cordialidad y apoyo mutuo.

Esto permite interpretar que es necesario hacer énfasis en esta contradicción, pues genera un desequilibrio que puede desencadenar en sentimientos de superioridad que facilitan la aparición de fenómenos como el bullying. Mediante la implementación de estrategias que equilibren la visión personal con la percepción del “otro” se puede llegar a reducir a cero la presencia de actos violentos dentro de la institución.

Al finalizar este trabajo de investigación se pudo concluir que es indispensable educar en y para la convivencia sana y responsable a nuestros niños, niñas y jóvenes. Para ello se cuenta con diversas propuestas que pretenden a través del manejo adecuado de las emociones y las diferentes inteligencias del ser humano, entre ellas la interpersonal, mejorar las prácticas relacionales de los estudiantes. El principal objetivo de este trabajo consistió en identificar los elementos de la inteligencia interpersonal presentes y/o ausentes en los estudiantes de ciclo III del colegio San Francisco de Asís IED de Bogotá, para que a través del planteamiento de una propuesta se contribuya al fortalecimiento de la convivencia escolar en la institución.

Para lograr resultados concretos y positivos frente las dificultades de convivencia presentes en la institución, es necesario renovar las formas de entender este fenómeno. Se requiere de una visión más holística en donde se tengan en cuenta a todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, funcionarios de la institución, padres de familia) deben convertirse en sujetos activos y colaborativos en los procesos tanto de intervención como de prevención de violencia escolar.

La cuestión de género debe ser transversal a todos los procesos de la institución no solo para garantizar el respeto a la diferencia de parte de todos los integrantes de la comunidad educativa, sino porque este enfoque se convierte en una poderosa herramienta al momento de la intervención e incluso en el aula de clase. Se debe incentivar en los niños y niñas la expresión adecuada de sentimientos, y mediante diferentes actividades alrededor del cuerpo, desmontar imaginarios sociales que correspondan con categorías tradicionales de género que limitan y encasillan a los estudiantes frente a sus emociones.

Los participantes demuestran a lo largo de la investigación una especie de paradoja al momento de interpretar la relación que tienen con sus emociones. Esto se puede evidenciar porque la mayoría de los estudiantes en los instrumentos aplicados manifestaron no tener competencia a la hora de reconocer manifestaciones de afecto o expresiones afectivas de sus compañeros. Sin embargo, ellos mismos se consideran competentes a la hora de prestar ayuda a sus compañeros y de reconocer la necesidad de ayuda en los otros. En esta medida, se puede decir que en el momento de su desarrollo emocional existe una gran inseguridad respecto al reconocimiento de las emociones propias. Sin embargo, esa inseguridad no se convierte en un obstáculo a la hora de promover prácticas de solidaridad entre sus compañeros.

Para plantear un proceso de intervención y/o propuesta didáctica en una institución frente a un tema como el planteado en la presente investigación, es de vital importancia que se lleve a cabo un diagnóstico minucioso del o los grupos a intervenir debido a la heterogeneidad de los mismos. Esto para lograr dar respuestas de manera más completa a cada una de a las necesidades específicas de los estudiantes.

Resulta interesenta que este tema sea estudiado desde varios enfoques, entre ellos el cualitativo, y observar como se comporta este mismo fenómeno desde otros tipos de estudio y así seguir contribuyendo desde lo pedagógico y didáctico a las prácticas sanas de convivencia y construcción de tejido social desde las instituciones educativas que son los primeros espacios de socialización de los niños, niñas y jóvenes de esta sociedad.

ANEXO 1. INSTRUMENTO TMMS 24

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

ANEXO 2. INSTRUMENTO CAIM

EL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES –

Dr. Roberto Kertész- rkertesz@uflo.edu.ar – 2012

Marque con un puntaje de 1 a 10, en el cual 1 significa nunca y 10 significa siempre, la forma en que se desempeña en las siguientes actividades:

TIPOS Y SUBTIPOS DE INTELIGENCIA	Puntajes (1 a 10)
<i>2. INTERPERSONAL (mis relaciones con los demás)</i>	
1. Al observar las conductas de otras personas, me doy cuenta de las emociones que sienten	
2. Escucho a los demás y llego a aceptarlos aunque no esté de acuerdo con ellos	
3. Puedo reflejar ,como si fuera un espejo, lo que otros dicen o expresan con sus gestos y su cuerpo	
4. Obtengo los resultados deseados como lider o conductor de grupos	
5. Capto lo negativo y lo positivo de las personas, pero tiendo a reforzar lo positivo en ellas en vez de criticarlas o discutir con ellas	
6. Disfruto estando en compañía de gente que tenga valores e intereses parecidos a los míos	
7. Pido lo que necesito en forma amable, directa y verbal	
8. Puedo negociar y llegar a acuerdos flexiblemente	
9. Apoyo a las personas cuando percibo que realmente lo necesitan	
10. Defiendo mis derechos y me hago respetar, en forma firme y serena	
TOTAL	

ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Estudiante y Padre de familia:

La docente DIANA MARCELA RIVEROS SANTA, del área de ciencias sociales se encuentra realizando la investigación “Inteligencia interpersonal: una propuesta didáctica para fortalecer la convivencia escolar de los estudiantes del Colegio San Francisco de Asís IED” para lo cual necesita aplicar una encuesta a los estudiantes de grado sexto y séptimo de la jornada tarde y así recolectar datos necesarios para su trabajo. Esta encuesta es de carácter anónimo y no requiere de datos personales, íntimos o familiares.

Por lo anterior solicitamos a ustedes la autorización para participar de dicha encuesta.

Cordialmente

CALARA INÉS LEÓN
Rectora

DIANA M. RIVEROS
Docente Investigadora

Yo _____ del curso _____ expreso mi deseo de participar
en la investigación y mis padres y/o acudientes
_____ autorizan la aplicación de la encuesta.

Firme Estudiante

Firma Padres o acudientes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M., (2005), Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas, Revista Mexicana de Investigación Educativa,10 (26), pp. 833-864 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Abreu, J. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. Daena: International Journal of Good Conscience. 7(2) 187-197. Julio 2012. ISSN 1870-557X
- Antunes, C. (2000), Estimular las inteligencias múltiples: Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan, Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. Ra Ximhai, 11(4).
- Banz, C. (2008). La disciplina y la convivencia como procesos formativos. Documento Valoras UC.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10: 61-82.
- Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid: Síntesis.
- Bolaños, M., y Roa, M., (2015), Análisis de la convivencia escolar en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, desde la política pública contenida en la ley 1620 de 2013, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. Revista de paz y conflictos, (3), 154-170.

- Cabrales, L., Contreras, N., Gonzalez, L., Rodríguez, Y. (2017). Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz. Barranquilla, Colombia.
- Caprara, G., Cervone, D. (2007). El concepto de "personalidad" para la psicología del potencial humano: la personalidad como agente representativo autorregulador. En L. Aspinwall, & U. Staudinger, Psicología del potencial humano. Barcelona: Gedisa.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Cardozo, G. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. Revista Psicología desde el caribe.
- Castelló, A. & Cano, M. (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 14(3), 23-35.
- Castro, C. (2014) Inteligencia emocional y violencia escolar. Estudio de caso: Estudiantes de ciclo tres de la Institución Educativa Distrital (IED) Altamira Sur Oriental , Bogotá, Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado de: <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/12690/1/CatherineCastro.pdf>
- CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. Revista Cepal (104)
- Chaux, E., (2012), Educación, convivencia y agresión escolar, Colombia: Editorial Taurus.

- Cid, H., Díaz, M., Pérez, M., Torruella, P., & Valderrama, A., (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21-30.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>
- Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y cultura*, (46), 77-97.
- DANE (2011) Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan para Estudiantes de 5° a 11° de Bogotá. Bogotá: Publicaciones DANE.
- De la Caba, M. & López, R. (2013), La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela, 2 (1) pp.19-138, ISSN: 2254-3139 Recuperado de:
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art6.pdf>
- De Luca, S. (2003). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en Línea] pp. 1-12.
- Echeverría, H. (2016). Diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Extremera, N. & Fernández, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6. Recuperado a partir de
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>
- Extremera, N. & Fernández, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11.

- Feldman, L., Gross, J., Conner, T., Benvenuto, M. (2001) Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15 (6), pp. 713-724.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones.
- Fernández, I., Velasco, C. y Campos, M. (2003). Inteligencia emocional, alexitimia y factores psicosociales. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 246-250
- Fernández, K. (2015). Inteligencia emocional y conducta social en estudiantes del quinto año de secundaria de una Institución Educativa (Doctoral dissertation, Tesis de Licenciatura. Perú: Trujillo).
- Filstead, W. (2000) Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. España. Ediciones Morata, S. L.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 91-106.
- García, M. (2009). La dimensión comunicativa de las inteligencias múltiples. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, 14.
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad humana*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). Who owns intelligence. *The Atlantic Monthly* 283, no. 2.

- Gardner, H. (2003). La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- Gather, M. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar (Vol. 194). Graó.
- Gohm, C. & Clore, G. (2000). Individual differences in the emotional experience: Mapping available scales to processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 679-697.
- Gómez, S., & Barrios, Á. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: el camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense De Educación* 20 (1), 205 - 227. doi:10.5209/RCED.16286. Recuperado de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120205A/15431>
- González, L., González, O. Lauretti, P. & Sandoval, A. (2013). Estimación de la inteligencia interpersonal e intrapersonal según el género y la ubicación geográfica. *Psicogente*, 16(30).
- Gutiérrez, M., & Pérez, A., (2015) Estrategias para generar la convivencia escolar México, *Ra Ximhai*, 11(1), pp. 63-81 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación. 5ta Edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Ianni, N., (2000), La compleja tarea de construir un sistema de convivencia escolar, *Revista Ensayos y Experiencias*, 7 (35). Recuperado de:
<http://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Inche, J., Andía, Y., Huamanchumo, H., López, M., Vizcarra, J., Flores, G. (2003). Paradigma Cuantitativo: Un enfoque empírico y analítico. Vol. 6.

- Jares, X. (2001). Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia. Popular.
- Jares, X. (2006). Pedagogía de la convivencia (Vol. 228). Graó.
- Kertész, R (1996). Construcción y validación del cuestionario de autoevaluación de las inteligencias múltiples.
- Lemme, D. (2004). Violencia escolar: construcción de un modelo para su análisis. Convivencia escolar: ensayos y experiencias. Buenos Aires Lugar Editorial.
- López de Mesa, C., Carvajal, Sotos, M., & Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. Educación y Educadores, 16(3), 5.
- Lozano, J. & Vélez, E. (2008). La educación de emociones básicas en niños y niñas de dos años. Dpto. Didáctica y Organización escolar. Universidad de Murcia.
- Maldonado, H. (2004). Convivencia escolar: ensayos y experiencias. Lugar Editorial: Buenos Aires.
- Manual de Convivencia Escolar (2018). Formando en valores al ciudadano del futuro. Colegio San Francisco de Asís IED.
- Márquez, M., Gaeta, M., (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.
- Martín, M. (2007). Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón. Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.

- Martínez, V. (2002). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 1-11.
- Martínez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 33-52.
- Mesa, J, (2015) El concepto de convivencia y su lugar en los contextos de políticas públicas de seguridad. En: *Seguridad y convivencia en Medellín. Aproximaciones empíricas a sus desafíos y atributos*, Edition: 1, Chapter: 3, Publisher: Secretaría de Seguridad, Alcaldía de Medellín & Centro de Análisis Político, Universidad EAFIT, Editors: Andrés Casas-Casas, Jorge Giraldo-Ramírez, pp.128 – 148
- Ministerio de Educación de Chile (2002) *Política de convivencia escolar*, Santiago, MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2010). *Plan decenal de educación 2010-2014: Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011) *Ley General de Educación: Ley 115 de 1994*. Recuperado 3 de marzo de. Recuperado de: www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Política educativa para la formación escolar en la convivencia*. República de Colombia.
- Mora, J. & Martín, M. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.

Moreno, J. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa.
Revista Iberoamericana de Educación.

Número 18 - Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación

Muñoz, H., Rodríguez, C. y Gómez, (2014), Análisis de las prácticas educativas que favorecen la convivencia escolar. Un estudio de caso, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana

Murrieta, P., Ruvalcaba, R., Caballo, V., & Maryurena, L. (2014) Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales, Behavioral Psychology/Psicología Conductual,22 (3), pp. 569-584, España.

Namakforoosh, M. (2005). Metodología de la investigación. 2da edición. Mexico D. F. Edición Limusa.

Noreña, Alcaraz, Rojas, & Rebolledo (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa.

OCDE (2015) Informe PISA 2015: Bienestar de los estudiantes. Recuperado de: https://ei-ie.org/media_gallery/81459.pdf

ONG Internacional - Bullying sin Fronteras. (2018) Informe estudio regional para América Latina y España.

Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. Universidad de Córdoba, España.

- Ortiz, E. (2003). *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Argentina: Editorial Bonum.
- Pareja, J. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Pérez, P. (2016) Propuesta para gestionar los conflictos escolares y promover el liderazgo a partir del conocimiento de la inteligencia emocional , , Bogotá, Universidad Militar Nueva Granada.
- Pinedo, L. (2017) La Inteligencia Emocional en los Estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Almirante Miguel Grau Seminario del Centro Poblado de Almirante Grau, distrito de Bajo Biavo, Provincia de Bellavista, Región San Martín 2016. Picota, Perú.
- Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psyche (Santiago)*, 20(2), 39-52.
- Ramírez, I. (2011). Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica.
- Ramírez, J. (2015). *Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria. Un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil*. Madrid, España.
- Rey, R., Casas, J., y Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica* , 16, (1), 1-11.

Rodríguez, J., (2006), Pedagogía de la convivencia, Biblioteca de aula.

Salas, K. (2017). Propuesta para la implementación y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas exitosas que median en la convivencia escolar del colegio distrital sagrado corazón de jesús, en la sede n° 1, zona cachacal. Barranquilla, Colombia.

Stecconi, C. (2006). Inteligencias Múltiples y el cuestionario de autoevaluación CAIM. Universidad de Flores. Año I, Número 5, pp. 147 – 164.

Swinkels, A., y Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: Monitoring and labelling one's mood states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 934-949.

Thayer, J., Rossy, L., Ruiz, E. & Johnsen, B. (2003). Gender Differences in the Relationship between Emotional Regulation and Depressive Symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364.

Trujillo, M. & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.

Torres, L., y Gallardo, M. (s.f.). Métodos y técnicas cuantitativas de análisis en la investigación educativa [en línea]. *Higher Education Teacher Training across Europe: Innovation and Research*, Melilla: Facultad de Educación y Humanidades de Melilla [en línea].

Torroella, G. (2002) Aprender a convivir. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

UNESCO (2001) 119 Dossier: Aprendiendo a vivir juntos. Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada, 2001, Vol. 31, N° 3. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001249/124971so.pdf>

UNESCO (2018) Global School Health Survey, GSHS. Consultado en: <https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>

UNICEF (2011) Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo. Consultado en: https://www.unicef.org/ecuador/violencia_escolar_LAC.pdf

Uribe, N. (2015) La convivencia escolar desde la perspectiva de la resiliencia: un apoyo a la gestión educativa. Universidad Libre de Colombia.

Ury, W. (2000). Alcanzar la paz: Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo. Mexico, Piados.

Villamizar, G. & Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. Psicogente, 16 (30).

Zabalza, M. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de Intervención. Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, N° 44