

Reflexiones sobre acoso escolar en niños de primaria desde una perspectiva holística

Reflections on bullying in elementary school children from a holistic perspective

Luz Yaneth Ovalle Pérez

Universidad de Panamá

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6788-5348>

Correo electrónico: yanethovalle@gmail.com

URL: https://revistas.up.ac.pa/index.php/punto_educativo/article/view/8281

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17450601>

Resumen

Las aulas escolares son escenarios donde se socializa con los pares y docentes, generando situaciones de convivencia: unas positivas y benéficas para el crecimiento personal y educativo y otras que se convierten en situaciones complejas al ser víctimas de interacciones negativas que inciden en el desarrollo personal, educativo y social, además afectan la convivencia escolar. En este documento, se tiene como propósito, reflexionar sobre los factores que están asociados a conductas agresivas en niños de 6 a 11 años, que cursan la básica primaria, para mitigar el acoso escolar, además de abordar las habilidades sociales y emocionales que garantice en entornos escolares protectores para la sana convivencia, las cuales propician relaciones interpersonales gratificantes que coadyuvan a la formación integral. La metodología empleada en el artículo es de interpretación hermenéutica recurriendo a la revisión de referencias bibliográficas como fuentes primarias de información, cuyos análisis y resultados de investigaciones abordan la convivencia escolar en la infancia, para mitigar la violencia escolar.

Palabras clave: Violencia escolar, agresividad infantil, bullying, conflicto escolar.

Abstract

School classrooms are settings where people socialize with peers and teachers, generating coexistence situations: some positive and beneficial for personal and educational growth and others that become complex situations when they are victims of negative interactions that affect personal development educational and social, in addition to affecting school coexistence. The purpose of the study is to reflect on the factors that are associated with aggressive behaviors in children from 6 to 11 years old, who attend primary school, to mitigate bullying, in addition to addressing the social and emotional skills that guarantee protective school environments for healthy coexistence, which foster rewarding interpersonal relationships

that contribute to comprehensive training. The methodology used in the article is hermeneutical interpretation, resorting to the review of bibliographic references as primary sources of information, whose analysis and research results address school coexistence in childhood, to mitigate school violence.

Keywords: School violence, childhood aggression, bullying, school conflict.

Introducción

Los crecientes índices de conflictos y agresividad en las aulas de clase y en los diferentes escenarios escolares son preocupación de los actores educativos, los docentes cada vez más se ven abocados a resolver situaciones conflictivas dentro de los procesos pedagógicos, generando la necesidad de brindar especial atención para que no se escalonen los conflictos y entorpezcan el desarrollo de las clases o actividades pedagógicas, para evitar que se afecte la sana convivencia, además de contrarrestar las consecuencia que a nivel físico y psicológico ocurre en los implicados.

Estudiar el conflicto escolar desde diferentes perspectivas, presupone una labor extensa, pues, las aulas escolares son lugares de encuentros y desencuentros, de acuerdos y desacuerdos, e aprendizajes y desaprendizajes, pero más allá, del consciente proceso formativo reúne un entramado relacional que construye redes y desuniones, rupturas que influyen drásticamente en los resultados esperados del quehacer educativo.

La multiplicidad de situaciones que se presentan en el proceso educativo, genera reflexiona que contrastan la realidad con el deber ser de las instituciones educativas. Sin duda, los conflictos escolares, suceden casi naturalmente, por ello, la escuela se convierte en el lugar donde, al converger estudiantes de diferentes entornos culturales y orígenes diversos de sus familias, es un foco importante para la proliferación de conflictos, que incide en el desarrollo escolar de los niños de la básica primaria o elemental.

Las aulas de clase recrean las dinámicas sociales que surgen en sus contextos, la construcción de imaginarios colectivos y las subjetividades están presente, por ello, la influencia de los entornos de los estudiantes enriquece las relaciones interpersonales dadas en la asistencia a éstas, con situaciones que aportan positivamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje pero otros que los someten a situaciones de desconcierto, al ser objeto de violencia escolar.

Los patios escolares reúnen a estudiantes con diversidad física, socioeconómica y educativa, es real, al socializar con menos rigidez que en las aulas, los conflictos son más frecuentes. El momento del recreo se convierte en el momento propicio para liberar tensiones que el ejercicio académico pudiese haber generado, sin embargo, este encuentro también está sujeto al encuentro de situaciones de agresividad o

violencia escolar, que requiere especial atención para evitar el escalamiento del conflicto. (Pereira, Neto, Smith y Angulo, 2002).

Los niños y niñas de la básica primaria o elemental, en su etapa escolar han de permanecer felices en sus entornos educativos, lejos de escenarios que propicien la agresividad, donde la escuela se convierta en un entorno protector para el fortalecimiento de su desarrollo cognitivo, social, educativo, pero, que a la vez, les propicie espacios de socialización para construir relaciones interpersonales afectivas, tolerantes, asertivas y que generen felicidad.

El sistema educativo en que el conocimiento es bueno debe conducir a la felicidad (Dalai-Lamma y Ekman, 2009), señalan que se debe incluir el desarrollo emocional en los programas escolares, debido a la relación que se genera entre el rendimiento académico y la institución educativa, las emociones han de tomar un papel menos discreto en la escuela, y seguir ganando espacios de socialización más afectivos (Shahzada, Ghazi, Khan y Shah, 2011, citado en Buitrago y Herrera, 2013).

Las conductas de violencia que viven estudiantes de la básica primaria al interior de sus familias y contextos socioculturales son replicadas en el aula en las interacciones sociales, es aquí donde los educadores de niños con conductas disruptivas, propiciarán espacios para favorecer la sana convivencia, aunque deban interrumpir el desarrollo académico, porque el conflicto escolar es una situación que requiere ser gestionada y en lo posible solucionada, garantizando así que los estudiantes aprendan más y se sientan tranquilos y seguros en sus aulas de clase, contrarrestando la deserción, el bajo rendimiento académico y el absentismo, entre muchas otras situaciones propias del quehacer educativo, generando “déficits en bienestar y ajuste psicológico, menor cantidad y calidad de las relaciones interpersonales y mayor aparición de conductas disruptivas o antisociales. (Ysern, 2016. p. 227).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010, p. 6), menciona “si el mundo quiere alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, se ha de prestar atención al problema de la violencia en contextos de aprendizaje”, pues como lo afirma “ninguna forma de violencia se justifica y toda violencia se puede evitar”, igualmente, enuncia las principales formas de violencia en la escuelas, las cuales van desde el castigo físico y psicológico, el acoso, la violencia sexual y por razones de género, la violencia externa, por ello es necesario detener el ciclo de violencia e intimidación que conduce al aumento de dificultades interpersonales, a través de múltiples estrategias pedagógicas que atiendan a los actores de los conflictos y desarrollo de actividades tendientes a la prevención de la violencia escolar.

Convivencia Escolar

(Andrades-Moya, 2020) en su estudio de material bibliográfico en torno a la convivencia escolar concluye que, los centros de formación deben preparar a los profesionales en materias propias de la convivencia escolar, formulación de políticas educativas contextualizadas y claras, comprensión de la convivencia escolar más de una forma predictiva que reactiva, conocimiento de la convivencia escolar desde los factores que influyen en esta y propuestas para mitigar su efecto.

Se encuentran múltiples investigaciones sobre la convivencia escolar e incluso sobre el planteamiento de intervenciones psicopedagógicas, en su mayoría dirigidas a grupos de adolescentes, descuidando la infancia como etapa del desarrollo humano, donde se inicia la mayor socialización con pares, y donde se debe enfocar la asistencia para mitigar en la siguiente etapa: adolescencia, las problemáticas escolares que se han agudizado y escalado por no haber tenido la atención y seguimiento en la primaria.

Galeano (2022, p. 118), afirma que el concepto de convivencia escolar se convirtió en una alternativa a las acciones violentas de la sociedad en general y de las escuelas en particular. Para la RAE, (2014) convivencia viene del latín convivere, acción e convivir, vivir en compañía de otro u otros; en definición de Peralta, García y García (2013), es un proceso que se da de manera cotidiana a nivel interrelacional entre diferentes miembros de una comunidad escolar.

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013, p. 25), la convivencia escolar es “la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica”, y encaminada al ideal de la vida entre los miembros de la comunidad educativa (Mockus, 2002), llegar a vivir juntos sin riesgos de violencia, donde la tolerancia a la diversidad juega un papel relevante y la celebración y cumplimiento de acuerdos son más importantes que las reglas, garantes de una sana convivencia.

Otros autores definen la convivencia como un ecosistema humano en que se desenvuelve el accionar educativo con interrelaciones de sus actores, colabora en el aprendizaje y desarrollo de la comunidad escolar (Ortega, Romero y Del Rey, 2010), para la UNESCO, la convivencia escolar es uno de los cuatro pilares en el que se sostiene el quehacer educativo, que a su vez tiene cuatro pilares para estimularla positivamente: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, apuntando al desarrollo integral que busca el proceso educativo. (Delors, 1997).

Por tanto, comprender el significado de convivencia escolar, es fundamental, al otorgarle una connotación positiva, auspicia pronósticos en el que las relaciones interpersonales estén sustentadas en el respeto, el bien común, la colaboración, el pluralismo, tolerancia, donde educar para convivir se considera

una tarea prioritaria de la escuela y sus dinámicas interrelacionales (Garretón, 2013). La convivencia escolar, se ve afectada por la presencia de conflictos al trabajar en las redes e iguales, surgen confrontaciones de ideas e intereses, conflictos que se resuelven mediante el consenso o a través de la imposición unilateral. (Trianes y García, 2002).

Al orientar conductas propias de los niños en relación a sus contextos, en este caso enfocados a su etapa escolar donde los padres de familia y docentes establezcan una simbiosis que fortalezca la generación de espacios para reflexionar sobre cómo contrarrestar las dificultades presentadas en el aula frente a la convivencia escolar en razón a la influencia de los conflictos, (Bronfenbrenner, 1979, citado en Castillo-Pulido, 2011), adoptar el modelo sistémico para tratar de comprender el fenómeno de la agresividad resulta adecuado, frente a frente las interpretaciones de fenómenos con “explicaciones unidireccionales que priorizan la importancia de algunos factores sobre otros, ninguno de estos factores es conclusivo o puede dar cuenta a cabalidad del fenómeno de la violencia entre pares” (Berger y Lisboa, 2009, citado en Castillo-Pulido, 2011).

La familia, como el entorno inicial en que se desarrollan los estudiantes la escuela y la sociedad está íntimamente relacionados para favorecer el aprendizaje y la formación de los niños y niñas. Cada uno de estos entornos debe esforzarse por construir relaciones que lo ayuden a potenciarse individualmente, pero a la vez, socialmente, para que esas dinámicas relacionales estén dadas para resolver situaciones adversas, por ello, dentro de la sistémica en el manejo de los conflictos (Foerster, 2002) señala que ser más intuitivos nos ayudará a desarrollar mejor el pensamiento sistémico y a hacer mejor lo que hagamos. Los profesores tenemos la responsabilidad de orientar el futuro de la sociedad, fortaleciendo las relaciones y conexiones de aprendizaje, enseñanza e investigación, en su postulado sencillamente hacer que la magia fluya.

Otra de las investigaciones exitosas es la de Martín del Buey, con acciones encaminadas a realizar en forma coordinada estrategias para moldear conductas, entrenar para el presente y el futuro y propender por la autorrealización y la felicidad desde: el autoconcepto, motivación, afrontamiento y solución de problemas, relaciones humanas y comunicación (habilidades sociales); este autor señala como beneficiarios mayores de la intervención: los docentes, padres y estudiantes, acudiendo a la formulación de hipótesis desde la personalidad eficaz como medible y la personalidad eficaz entrenable de forma positiva y significativa.(Del Martín del Buey, 2000).

La agresión en infantes

Para enfocarnos en los niños de 6 a 11 años, es necesario comprender desde los diversos teóricos del desarrollo del ser humano. Partimos del hecho que hacia los dos años y medio de edad el niño/a que

agrede a otro por la posesión de un juguete, está motivado por la obtención del juguete, va por el juguete, no por causar daño al otro; conocido este fenómeno como el juego social, siendo más probable que quienes a la edad de los dos años golpean o agarran con fuerza los juguetes para arrebatarlos a otros niños, tendrán más probabilidad que a los cinco años, sea más agresivo, o tenga la tendencia de obtener todo a través de conductas agresivas, que (Cumming, Iannotti y Zahn-wesler, 1989, citado en Papalia, Wendkos y Duskin, 2001, p. 444) la llaman agresión instrumental, pues busca una meta; un juguete o el control de un espacio, por el contrario cuando la agresión está encaminada a ocasionar daño al otro, se conoce como agresión hostil, la cual aumenta durante la niñez temprana, aunque luego disminuye, así las cosas si los niños no aprenden a controlar esta agresión hostil se volverán cada vez más destructivos (Papalia, Wendklos y Duskin, 2001).

Los padres al organizar reuniones para que sus hijos compartan los juegos con otros, están desarrollando habilidades sociales tendientes a promover el comportamiento social, logrando que sean socialmente competentes, a diferencia de los padres con inadecuada paternidad, que facilitan el desarrollo de conductas agresivas en los niños, debido a la frustración, el dolor o la humillación que surgen de los castigos físicos e insultos, de ahí que los niños imiten estos modelos agresivos (Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989) y a futuro, pueden seguir el modelo de otros niños conflictivos que tengan comportamiento antisocial.

Los procesos de socialización muestran cómo se aprenden los modelos culturales de la sociedad, se asimilan y convierten en reglas personales de vida, situación de sociabilidad que surge desde los primeros meses de vida y que luego la génesis de la personalidad encuentra elementos de origen hereditario y ambiental: la herencia, el ambiente, las experiencias psicológicas, los valores. (Castillo, 2009). El modelo de paternidad y de autoridad, también son determinantes para conseguir resultados favorables de sociabilización positiva, sin embargo, contrario a ello, la influencia que ejercen los medios de comunicación social y los factores culturales influyen significativamente en la aparición de las conductas agresivas. (Papalia, et.al., 2001).

A medida que crecen los niños/as van desarrollando el razonamiento moral, según Piaget, está relacionado con el crecimiento cognoscitivo, pues los niños que emiten juicios morales más sólidos aprecian las cosas desde diferentes perspectivas, facilitando la solución de los conflictos en las situaciones presentadas. Esta visión muestra dos etapas del desarrollo moral: la modalidad de restricción y la modalidad de cooperación, los juicios morales maduros se enfocan en la intencionalidad de ésta. (Papalia, et. al., 2001).

(García, 2001) para Skinner y Pavlov el refuerzo de las conductas, cuando son positivos modelan los comportamientos, a través del refuerzo como procedimiento y el condicionamiento para el aumento de

la frecuencia del comportamiento, que serán replicas en edad adulta, por el refuerzo que se le prestó en un momento dado, generando un hábito, debido a que las recompensas o premios recibidos como estímulos, terminan siendo una respuesta a una conducta esperada. Es importante que no se dedique demasiada atención a aquellos niños que tienen mal comportamiento, buscando que los protagonistas sean aquellos que tienen conductas que se pretendan reforzar (Galán-Jiménez, 2018)

. La desensibilización a la violencia es una de las consecuencias de las conductas reforzadas, por ello, para disminuir el efecto negativo y la angustia surgidas, con el propósito que las víctimas de acoso escolar o de violencia escolar, no desestimen situaciones de violencia y se sientan intranquilos al presenciar esas situaciones de violencia, se ha de reforzar conductas de deslegitimación de la violencia; generando patrones de comportamientos, caminos de empeño y metas hacia conductas prosociales positivas. (Galán-Jiménez, 2018)

Para los psicoanalistas, la “pulsión”, entendida como estímulo por el que actúa el ser humano desde su interior, le permite al sujeto descargar su tensión, para alcanzar satisfacción a sentimientos de odio, agresión o conductas que produzcan daño en el otro, entendida ésta como la lucha por la conservación y afirmación; estos estímulos desde el interior del organismo son equivalentes a la agresividad y destructividad, la cual es frenada por la necesidad de establecer relaciones con otros, con normas sociales renunciadas a la destrucción, de vínculos afectivos significativas y de lazos análogos de amor. (Freud, 1915, citado en Sánchez, 2013, p. 19).

Por otra parte, desde la perspectiva etológica las conductas agresivas surgen por supervivencia y defensa del territorio, la agresividad humana básicamente está enfocada en la intencionalidad de la conducta, donde la amenaza y la instigación responden a ataque ritualizados desde lo fisiológico; mientras que, las conductas de violencia tienen una base cultural, cuyo objetivo es causar daño a otros (Brando, 2013).

A diferencia de la teoría del aprendizaje social que postula que la agresión es constante si el agresor alcanza sus metas, si obtiene lo que desea por medio de esta conducta. Bandura, 1975, citado en Brando, 2013), la conducta está determinada a factores ambientales, personales y conductuales; profundizando en los mecanismos que originan la agresión, mecanismos instigadores de la agresión y mecanismos mantenedores de la agresión. (Carrasco y González, 2006).

En el modelo de agresión formulado por Anderson y Bushman (2002); se analiza la agresión desde la vinculación de variables situacionales, personales y biológicas que afectan el nivel de excitación, en la cognición y el afecto, por tanto, se acude al procesamiento de la información para alcanzar respuestas

satisfactorias en la búsqueda de alternativas con acciones meditadas y reflexivas, recurriendo a situaciones de agresividad y violencia.

Las conductas de agresividad basadas en el temperamento propio del niño y el rechazo de la madre, enmarcadas en el modelo de la conducta agresiva formulada por Olweus; apuntan a demostrar que la permisividad y consentimiento de las conductas del niño por parte de sus padres o cuidadores, aumenta a gran escala las conductas agresivas; lo mismo ocurre si la autoridad y la disciplina severa de la madre se imponen (Olweus, 1980, citado en Brando, 2013).

Las diferentes teorías y posturas presentan diferencias al estudiar la agresión, de acuerdo a los estímulos externos desencadenantes de esta conducta, pero se acercan al tratar los fenómenos internos que la propician; la búsqueda por alcanzar lo deseado, las dificultades para reflexionar y el deficiente procesamiento de la información generan la derivación de situaciones en acciones agresivas de acuerdo a los estímulos que se presenten.

Las conductas agresivas comienzan en la infancia, como reacción innata hacia la supervivencia, la defensa, reacción al riesgo y por la respuesta para conseguir lo que se necesita o desea. Las conductas de agresividad y violencia son los principales problemas de la convivencia escolar (Chaux, 2011).

Acoso escolar o bullying

(Cerezo, 2002), describe el bullying como una conducta violenta de forma reiterativa de uno o más individuos contra otro dentro del escenario escolar; (Carbonell, 2009 citado en Conde y Ávila, 2018), el acoso escolar se presenta a nivel físico, verbal, psicológico, social, sexual, racial, virtual, electrónico, y que desde los roles de los actores del maltrato se presentan dos leyes: la ley de dominio-sumisión y la ley del silencio. (Del Rey y Ortega, 2007).

El acoso escolar, intimidación, bullying o matoneo, de acuerdo al artículo 2 de la Ley 1620, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia es “toda conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada” (MEN, 2013, p.16),. Y que puede ocurrir también por parte de docentes contra estudiantes y viceversa ante la complicidad o indiferencia de otros, como establece el artículo 39 del Decreto 1965 de 2013.

Para Crespo (2019), el bullying es la conducta de cualquiera que maltrata a otro ser humano utilizando fuerza física, autoridad, poder social o intelectual, culminando en una violencia desigual; cuyas principales conductas constituyentes de maltrato son de maltrato físico, maltrato verbal y la exclusión social

(Lavilla, 2011), y donde quienes sufren el maltrato físico y psicológico tienen baja autoestima deteriorando las bases de las relaciones interpersonales (Gómez, 2012).

Dentro de las situaciones de acoso se presentan tres actores: víctimas, agresores y observadores, quienes asumen roles en el conflicto escolar. De ahí que actuar contra el acoso escolar supone aunar esfuerzos en todos los sectores de la comunidad educativa (Avilés, 2006), realizar una intervención desde los diferentes roles constituye una estrategia que abre espacios de socialización y reflexión para mitigar la violencia escolar.

Es relevante tipificar cada rol dentro del conflicto escolar; el agresor, identificado como quien inicia la situación de acoso y toma parte activa de la misma; los seguidores, no inicial el maltrato pero toman parte activa de la conducta; la víctima, sobre quien recae la situación de violencia escolar; los partidarios, no toman parte activa, pero muestran un apoyo abierto hacia la situación de maltratado; los espectadores, quienes no toman partido; los defensores, quienes ayudan a la víctima y finalmente, los posibles defensores, que no apoyan la situación de acoso y tratan de ayudar la víctima. (Olweus, 2001, citado en Garretón, 2014).

Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman y Kaukianen (1996), estudiaron el rol de otros participantes en las conductas de bullying, aplicando la Escala Salmivalli de roles de participantes aplicados a alumnos de 12 y 13 años, entre los que evidenciaron: los agresores, ayudantes del agresor, animadores del agresor, víctima, defensor de la víctima, outsider, quienes no hacen nada para no enemistarse con el agresor o agresores y para no ser la próxima víctima generalmente más niñas que niños.

(Garretón, 2013), describe las víctimas en dos tipos: víctimas pasivas, quienes no reaccionan ante las agresiones, asumen una actitud de sumisión y las víctimas agresivas, aquellos que ejercen además del rol de víctima, el rol de agresor, estas últimas denominadas bully-victims o agresores victimizados (Boulton y Smith, 1994, citado en Garretón, 2013), mientras que según (Cerezo, 2012), el agresor tiene alta tendencia al psicotismo y las víctimas a la introversión y por tanto, a la baja autoestima.

Las motivaciones interiores de los niños/as por acosar a sus compañeros están intrínsecamente por el tipo de educación que ha recibido, es decir, por la familia y la escuela (García, 2011), y por el uso de medios electrónicos y tecnológicos que han permeado en las conductas de los sujetos (Vera, 2010).

(Garretón, 2013), señala los roles en el conflicto escolar tipificando: el agresor, quien inicia la situación de acoso y toma parte activa de la misma; los seguidores, no inicial el maltrato pero toman parte activa de la conducta; los partidarios, no toman parte activa, pero muestran un apoyo abierto hacia la situación de maltratado; los espectadores, quienes no toman partido; los defensores, quienes ayudan a la

víctima y finalmente, los posibles defensores, que no apoyan la situación de acoso y tratan de ayudar la víctima. (Olweus, 2001, citado en Garretón, 2013a).

(Salmivalli Lagerspetz, Björkqvist, Osterman y Kaukianen, 1996), estudiaron el rol de otros participantes en las conductas de bullying, aplicando la Escala Salmivalli de roles de participantes aplicados a alumnos de 12 y 13 años, entre los que evidenciaron: los agresores, ayudantes del agresor, animadores del agresor, víctima, defensor de la víctima, outsider, quienes no hacen nada para no enemistarse con el agresor o agresores y para no ser la próxima víctima generalmente más niñas que niños.

Son múltiples las consecuencias que sufren los diferentes actores en una situación de bullying, Garaigordobil y Oñedera (2010); evidenciaron en su estudio; para las víctimas entre otras: el bajo rendimiento escolar, fracaso escolar, sentimientos de inseguridad, timidez, introversión, baja popularidad, baja autoestima, sentimientos de culpabilidad, alteraciones de la conducta, ansiedad; para los agresores: bajo rendimiento académico y fracaso escolar, rechazo a la escuela, conductas antisociales, relaciones sociales negativas, falta de empatía, falta de culpabilidad, irresponsabilidad, crueldad, insensibilidad, ira; en los espectadores: miedo, sumisión, pérdida de empatía, insolidaridad, interiorización de conductas antisociales y delictivas, persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta.

Las motivaciones interiores de los niños/as por acosar a sus compañeros están intrínsecamente por el tipo de educación que ha recibido, es decir, por la familia y la escuela (García, 2011), y por el uso de medios electrónicos y tecnológicos que han permeado en las conductas de los sujetos (Vera, 2010).

Del conflicto a la resolución de conflictos

Siempre que se habla de conflicto, se tiene una idea de una situación difícil, altercados, peleas, agresiones, una serie de situaciones de violencia que van desde lo verbal, a lo físico e incluso lo psicológico; pero más allá de la simple concepción colectiva, el conflicto en el ámbito escolar es una realidad, un hecho cotidiano, que requiere todo el tiempo atención especial para que no se escalone y se trunque la tarea de las instituciones educativas que corresponde a la formación integral, la gestión de la escuela sólo será estable, facilitada y facilitadora, cuando sea posible prever y minimizar los conflictos. (Britto, 1981, citado en Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016).

Comprendiendo que el conflicto en el aula es “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” Jares (1991, p. 108), y aunque predomina la concepción tradicional que el conflicto es algo negativo, no deseable y en consecuencia una situación que hay que corregir; es relevante estudiar otras perspectivas.

Es real, el patio de recreo como escenario escolar, es foco de conflictos, algunos concernientes a los juegos, deportes o situaciones lúdicas, y otros que traspasan las barreras de la aula y de la escuela. El momento del recreo genera otro tipo de socialización, ya no del ejercicio académico propiamente, sino del espacio propicio para liberar tensiones que éste ocasiona, sin embargo, este encuentro está sujeto a innumerables situaciones conflictivas que requieren especial atención para evitar el escalamiento del mismo (Pereira, Neto, Smith y Angulo, 20029).

Es así, que se debe desarrollar la habilidad para la resolución de conflictos dentro del salón de clases, igualmente formar en la competencia que les permita a los estudiantes y al docente mismo, de tal manera que contribuya para el clima en el salón de clases y escenarios escolares, alcancen un nivel de sana convivencia, recordando que la presencia del conflicto, no es una situación negativa, pero sí lo es la gestión que se le dé y las relaciones posteriores de tensión que puedan quedar en los implicados.

Vislumbrar el conflicto desde diversas perspectivas, permite a los implicados darle una gestión adecuada, la cual se verá reflejada en espacios de socialización armónicos, facilitando el desarrollo de actividades propias de la escuela, alcanzando mejor rendimiento académico, disminuyendo los índices de deserción, manteniendo la armonía y clima escolar propicio para el proceso de la enseñanza-aprendizaje, facilitando espacios de socialización con interacciones personales fructíferas.

Así, desde la visión hermenéutica-interpretativa del conflicto (Carr y Kemmis, 1894, citado en Jares, 1997); cada situación es única e irrepetible, condicionada a las interpretaciones particulares de los implicados en el conflicto, la motivación humana exclusivamente desde lo individual, omite el reconocimiento de los intereses en el sentido sociológico, es decir, que el conflicto no se ve como algo negativo, sino como algo que estimula la creatividad del grupo para facilitar soluciones al mismo.

Desde esta perspectiva, las causas de los conflictos se atribuyen a problemas de percepción individual y a una deficiente comunicación interpersonal, que provoca conflictos; el conflicto es en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos (Jares, 1997), como lo enuncia claramente el propósito del paradigma interpretativo, se direcciona a la comprensión de la conducta humana, descubriendo los significados sociales, analizando la dimensión subjetiva de la realidad social, es por ello, que el conflicto comprende las razones de los individuos para percibir la realidad de acuerdo a las situaciones (Barrero, Bohórquez y Mejía, 2011).

Otra perspectiva del conflicto, que aborda las situaciones escolares es la perspectiva evolutiva, que analiza las condiciones de riesgo y de protección que se presentan en cada momento evolutivo, en función de tareas y de habilidades vitales básicas, así el reconocimiento de las tareas propias de los actores del conflicto facilitan la intervención la cual se adecúa a cada edad, desarrollando habilidades críticas:

reforzando los logros obtenidos y compensando las falencias que se hayan presentado en edades anteriores (Díaz-Aguado, 2005).

Por otra parte, la perspectiva sistémica, enuncia el abordaje de las relaciones interpersonales como constelaciones familiares y desde lo social al abordar los vínculos estrechos que se suscitan en los procesos pedagógicos ya que la escuela es un sistema en que se relacionan sus actores, y esas interrelaciones generan conflictos, de ahí que como todo sistema su conexión garantiza el funcionamiento armónico del quehacer educativo (Valentín, 2014).

Debido a que la resolución de problemas abarca diferentes tareas, su interpretación teórica se ha convertido en una labor compleja (Cohen, 1977 citado en Rodríguez, Rabazo y Naranjo, 2005) señalan a su vez que, con el transcurso del tiempo la fragmentación de la investigación en resolución de problemas ha dado lugar a líneas relativamente independientes: toma de decisiones, razonamiento, inteligencia, creatividad y resolución de problemas complejos, entre otros. (Pisa, 2012 citado en Rodríguez, Rabazo y Naranjo, (2005).

Es importante destacar que estas líneas facilitadoras del desarrollo de habilidades emocionales y habilidades sociales, aseguran un mejor manejo de las situaciones cotidianas para que no desencadenen en conductas agresivas, y se aborde el conflicto escolar como una oportunidad de mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Desarrollo de habilidades emocionales y habilidades sociales para de-construir el conflicto

Las habilidades emocionales en los niños de 6-10 años en etapa escolar coadyuvan a aprendizajes asertivos y significativos, hacen que los infantes puedan afrontar situaciones de: estrés, ansiedad, estados emocionales de confusión, frustración y disminuir la actitud ante situaciones negativas para los procesos de aprendizaje y manejar mejor las situaciones disminuyendo la indisciplina en el aula, facilitando el desarrollo de las actividades que el educador tiene programada. El reconocimiento de las emociones parece ser un aspecto central en la adaptación social de las personas en muchos rangos de edad (Tarnowski, Kolodziel, Lajkowski y Rak, 2017 citado en Grimaldo, 2020) las emociones positivas promueven estrategias cognitivas específica y aumentan los recursos intelectuales, proporcionan niveles de alto rendimiento académico, facilitan el entendimiento de situaciones complejas (Catalino y Fredrickson, 2011, citado en Grimaldo, 2020), en tanto que las emociones negativas influyen en la calidad de vida y bienestar de las personas (Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009, citado en Grimaldo, 2020).

Un niño o niña que se educa emocionalmente, (Buitrago y Herrera, 2013) logra calmarse, para disminuir el tiempo de recuperación de la actividad emocional, además, alcanzan a identificar sus

emociones, mejoran la empatía y relaciones interpersonales, la perspectiva de diálogos sobre sus sentimientos y la planeación anticipada para evitar las situaciones difíciles y el análisis de la conducta de cada cual en los demás (Greenberg, 2003, citado en Buitrago y Herrera, 2013).

Educar socioemocionalmente como parte del proceso de enseñanza, se convierte en una estrategia pedagógica coadyuvante para el fortalecimiento de la construcción de los saberes desde; la conciencia emocional (conocimientos de las propias emociones y las de los demás), regulación emocional (dominio de la expresión de las emociones), autoestima (valoración del conocimiento de sí mismo y los demás a nivel afectivo), habilidades socioemocionales (capacidad de establecer buenas relaciones sociales) y las habilidades de vida (capacidad interrelacionar para toma de decisiones), como bloques temáticos presentados para atender la educación socioemocional (Argulló, Filella, Soldevilla y Ribes, 2010).

Es así, que el desarrollo de las habilidades socioemocionales facilita el desarrollo de la inteligencia emocional, según Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional es un conjunto de competencias que permite identificar las propias emociones y las de otro; expresar correctamente las emociones propias y ayudar a otro a expresar la suya; comprender las propias emociones y las de los otros. Para Londoño (2008), la inteligencia emocional se relaciona con la capacidad de reconocer los propios sentimientos, los de los demás y la motivación para conducir las relaciones con uno mismo y los demás pertinentemente.

Dentro del modelo de Salovey y Mayer (1997) conocido como un modelo de habilidad de las ramas, enuncian que se deben desarrollar habilidades específicas: de identificación, ser consciente de emociones propias y ajenas, de facilitación, utilizar las emociones para mejorar nuestro pensamiento; de comprensión, entender por qué me siento así y cómo cambian y de regulación, poder regular las emociones propias y ajenas, aumentarlas, disminuirlas o cambiarlas.

Los fundamentos de la inteligencia emocional permiten describir cualidades como la comprensión de los propios sentimientos, los de otras personas y el control de la emoción, la emoción como fenómeno omnipresente, las situaciones condicionan nuestra percepción y evaluación del entorno y las decisiones que tomamos, en situaciones reales, es prácticamente imposible encontrarnos con procesos cognitivos puros (Carretié, 2011 citado en García, 2014). (Goleman 1999, citado en García 2014), establece la existencia del Cociente Emocional (CE) y subdivide en: autoconciencia o reconocimiento de estados de ánimo, recursos e intuiciones, la autorregulación o manejo de los propios estados de ánimo, impulsos y recursos, motivación o tendencias emocionales que facilitan el cumplimiento de metas establecidas, la empatía, destrezas sociales, exploración del contexto y autoevaluación. (García, 2014).

Goleman (1996), presenta un modelo evolucionado de la inteligencia emocional, que enmarca en dos competencias, la social y la personal; cada una abordada desde la conciencia y la gestión. Así, la

competencia personal desde la conciencia se revaloriza como la autoconciencia y desde la gestión como la autogestión que confluye en el autocontrol emocional, la adaptabilidad, la orientación al logro, la iniciativa, el optimismo.

La competencia social desde la conciencia atañe a la conciencia social, con habilidades de empatía, orientación al servicio y la conciencia de organización, y quizá, más cercana a la resolución de los conflictos, formula (Goleman, 1996), la gestión de la competencia social, que desarrolla el liderazgo inspiracional, la influencia en el otro, el desarrollo de los demás el catalizador del cambio, la gestión de los conflictos, el establecimiento de vínculos y trabajo en equipo y colaboración, que coadyuvan a identificar las emociones que se presentan en los implicados del conflictos y la forma de razonarlas para resolver los conflictos.

Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy (2015) definen la inteligencia emocional como la habilidad para percibir y expresar las emociones, asimilar las emociones en el pensamiento, comprender y razonar a través de las emociones en uno mismo y en los demás; hacen referencia al grupo de rasgos y habilidades positivos, no todos relacionados con las emociones, la inteligencia o la combinación de ambas. Para Para (Mayer et al., 2015), el término inteligencia emocional, es un concepto relacionado con la intersección entre la emoción y la cognición.

El modelo propuesto por Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990, citado en García, 2014) fundamenta el contenido de la inteligencia emocional en habilidades para el procesamiento de la información emocional y se introduce la empatía como componente, dentro de las habilidades: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional, dirección emocional y regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal.

Desde otro punto de vista (Cooper y Sawaf, 1997 citado en García, 2014) presenta los modelos de Cooper y Sawaf, con los cuatro pilares: alfabetización emocional, eficacia y aplomo personal, y agilidad emocional con habilidades de desarrollo personal, además del modelo de Elías, Tobías y Friedlander, (Elías, Tobías y Friedlander, 1999 citado en García, 2014) que se ajusta a las situaciones conflictivas que se pueden presentar en el aula de clase para interferir en los resultados que pudiesen alcanzar en cuanto a lo académico, respecto de ser consciente de los propios sentimientos y de los demás, mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás, gestionar los impulsos, planificar objetivos positivos y planes para alcanzarlos, uso de habilidades sociales.

(Del Rey, Mora-Merchán, Casas, Ortega-Ruiz y Elipe, 2018, citado en Díaz, Rubio-Hernández, Carbonell-Bernal, 2019), señalan que la implementación de programas de inteligencia emocional en contextos educativos tiene implicaciones positivas de cara a disminuir el número de niños y adolescentes

que sufren situaciones de violencia y acoso por parte de sus iguales, y avalan la eficacia de estas intervenciones en el correcto desarrollo del clima de convivencia en su totalidad.

De igual forma, al intervenir con programas de inteligencia emocional se aborda el supuesto de que el aumento de la empatía de los alumnos les permiten disminuir conscientemente las situaciones de agresividad, y que la empatía es un diferenciador en una convivencia escolar sana (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, y Aliri, 2013 citado en Díaz et al., 2019), haciéndose necesario y latente la pertinencia y la necesidad de abordar la inteligencia emocional en el curriculum escolar, no solo de manera transversal sino desde un punto de vista práctico y funcional.

(Bisquerra, 2015, citado en Ricart, Coronel, Solé, Ros-Morente y Bisquerra, 2023) al referirse a las emociones las representa con una constelación de emociones positivas y negativas, las cuales están formadas por diferentes galaxias; constelación de emociones positivas compuesta por alegría, felicidad y amor y en las negativas formada por el miedo, la ira y la tristeza. La representación de las emociones que presenta (Bisquerra, 2001, citado por Ricart et al., 2023), muestra las emociones negativas como la constelación oscura, donde la ira, el miedo y la tristeza son las tres más reconocidas y las emociones positivas como la constelación luminosa, donde las emociones del amor y la felicidad se constituyen en las más destacadas.

El fomento de las habilidades de la inteligencia emocional en las aulas mediante programas de educación emocional, mejora aspectos esenciales de las aulas (Acosta, 2008; Bisquera, 2008; Yus, 2008 citados en Jiménez y López, 2009) a tener en cuenta, estableciendo relaciones estrechas entre el desarrollo de la comprensión de las consecuencias y la regulación emocional, y la adquisición de esta comprensión en edades tempranas, en donde la familia y la escuela son los ámbitos fundamentales de desarrollo de los estudiantes de la básica primaria (León-Rodríguez y Sierra-Mejía, 2009).

Los resultados de los estudios realizados por Mestre, Guill, Paulo, Salovey y Gill-Olarte (2006, p. 112), “apoyan parcialmente las hipótesis de que las habilidades emocionales están relacionadas con indicadores de adaptación social y académica en la escuela”, demostrando que son varios los factores que influyen en el rendimiento académico, las percepciones de los profesores sobre los estudiantes relacionados con lo que vivencian en el aula en el desarrollo de las diferentes actividades pedagógicas que conlleva el proceso de enseñanza aprendizaje desde las asignaturas, es necesario tener en cuenta la inteligencia emocional experiencia y estratégica, coeficiente intelectual y amabilidad.

(Guell y Muñoz, 2000) señalan que para desarrollar competencias emocionales no es suficiente la tradicional educación en valores, ni tampoco las acciones de principios y valores contenidos en un proyecto educativo, se deben tener en cuenta estrategias y metodologías especializadas que desarrollen destrezas y

competencias capaces de producir cambios actitudinales y conductuales que sean perdurables en el tiempo e insistiendo que es necesario entrenar a los maestros en pedagogía emocional.

Habilidades sociales

El paradigma del aprendizaje social, abanderado por Albert Bandura enfatiza en volcar la mirada a dos aspectos: la teoría del instinto y la del impulso, este autor plantea la importancia del aprendizaje vicario, donde se relacionan las personas en función a la observación de las conductas de las demás personas y de las consecuencias en función de su conducta, teniendo representaciones mentales elaboradas de acuerdo a la autorregulación, para anticipar las consecuencias que puede traer sus propios comportamientos con los demás y lo que los demás perciben de él mismo, esto establece un mayor acercamiento teórico con la agresividad proactiva, lo que se ve, lo que se vivencia, se transmite (Bandura, 1971, citado en Gómez y Sánchez, 2017).

Por ello, el desarrollo de habilidades sociales que garanticen un clima de sana convivencia, han de alejarse de escenarios de agresividad que si bien, tienen que ver con factores individuales (Déxter, 1899, citado en Anderson y Bushman, 1997) como el sexo, la edad, rasgos de la personalidad (Björkqvist y Österman, 1992, citado en Gómez y Sánchez, 2017) que se forman en las etapas iniciales de la vida, enfatizan la resistencia al cambio de esta variable por cuestiones de herencia y genética y factores relacionados con el ambiente en el que se inicia el desarrollo del niño, tienen que ver también con factores contextuales y culturales atinentes al contexto familiar, escolar, social y cultural

Conclusión

Los entornos escolares que no analizan sus problemáticas están condenados a repetir acciones que afectan sus dinámicas educativas y a quienes actúan en ellas, estudiar y analizar la violencia escolar como fenómeno implícito en el quehacer educativo, contribuye a que los educadores, construyan y diseñen propuestas de intervención que apunten a mitigar la agresividad y el bullying en las aulas de clase, seguramente, si están apoyados por los padres de familia y con el compromiso de los niños y niñas de la educación básica, se puede desarrollar ambientes de sana convivencia. La violencia escolar debe ser mitigada de manera urgente, así nuestros jóvenes tendrán mejores oportunidades para aprender y desarrollarse en la sociedad, siendo agentes de tolerancia, asertividad, control emocional y lejos de la violencia y la agresividad, garantizando proyectos de vida exitosos.

Las instituciones educativas han de formular planes de contingencia y turas de atención integral para atender las situaciones de conflicto que se presentan y afectan la sana convivencia, contrarrestar el

bullying es posible, con el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades emocionales que permitan el control de las emociones y las habilidades sociales, para alcanzar una sana convivencia escolar, donde las aulas de clase se conviertan en espacios de socialización asertiva y tolerante, como tarea prioritaria, para alcanzar la formación integral de quienes acuden al llamado “segundo hogar”: la escuela.

Aún los estudios presentados, no logran mitigar la agresividad en los niños, se requiere ahondar en la contextualización de la globalización y la inserción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como la ingente corresponsabilidad: familia, escuela, estado para adelantar programas de la cultura de la paz y resolución pacífica de conflictos en el aula, para que la sociedad colombiana alcance un nivel avanzado y se aporte a la construcción de una sociedad más justa, humana e igualitaria

Referencias

- Anderson, C., y Bushman, B. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the science literature. *Psychological Science*, 12, 353-359.
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*. 24(2), 17.
- Argulló, M., Filella, G., Soldevilla, A., y Ribes, R. (2010). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Arredondo, A. (2015). Convivencia escolar: Una mirada desde la concepción humanista a la situación en Colombia. En *Clave Social*.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Madrid. Amarú Ediciones.
- Barrero, C., Bohórquez, L. y Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el Siglo XXI. *Itinerario Educativo*. 25(57), 7.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación Emocional y bienestar*. (Barcelona: Wolters Kluwer. 6 ed.
- Brando, J. (2013). La agresión en el contexto de la etología y la antropología. *Ánfora*, 20(34), 163-184.
- Buitrago, R y Herrera, L. (2013). Matricular Las Emociones En la Escuela, Una Mirada Educativa y Social. *Praxis y Sabre*. 4(8), 87108
- Carrasco, M. y González, M- (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.

- Carrillo, B. (2009). La Personalidad Infantil. Revista digital Innovación y Experiencias Educativas. 15, 4.
- Castillo-Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(8), 415-428
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. Anales de Psicología. 17 (1). 37-43
- Cerezo, F. y Rubio, F. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFORP), 20(1). 113-126.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. PSYKHE, 20(2), 79-86
- Conde, S. y Ávila, J. (2018). El maltrato Escolar en Centros de Educación Primaria en la Provincia de Huelva (España). Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad, (1), 33-34.
- Crespo, Y. (2019). El acoso escolar: bullying. Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena, CELA. 162, 127-140.
- Dalai-Lamma y Ecker, P. (2009). Sabiduría Emocional, Barcelona. Kairós.
- Decreto 1965. (2013). Reglamenta 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. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia Escolar: claves para comprenderla y afrontarla. Escuela Abierta. 10. P. 77-89.
- Delors, J. (1997). La Educación Encierra un Tesoro, Informe de la Comisión de la UNESCO para la Educación del siglo XXI. Santillana-Unesco.
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. Revista Iberoamericana. 37.
- Díaz-López, A., Rubio-Hernández, FJ y Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional sobre la dinámica del bullying. Un estudio piloto]. *Revista de Psicología y Educación*, 14 (2), 12.
- Dueñas Buey, ML, (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. Educación XX1, (5), 77-96.

- Foerster, V.F. (2002). *Sistémica Elemental desde un punto de vista superior*. Fondo Editorial. Universidad EAFIT. Págs. 81.
- Galán-Jiménez. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimización y naturalización. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 14(1), 55-67
- Galeano, E. (2022). *La convivencia escolar en Colombia: Discursos, prácticas y usos*. Unviersidad Pontificia Bolivariana.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, CH, (2001). El refuerzo y el estímulo discriminativo en la teoría del comportamiento. Un análisis crítico histórico-conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (1), 45-52.
- García, M. (2011). *Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar*. Universidad de Almería. Centro UA.
- García, M. (2014). *Inteligencias múltiples y variables psicoeducativas en estudiantes de Educación Secundaria*. Universidad de Alicante.
- Garretón, P. (2013). Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la Provincia de Concepción, Chile. Universidad de Córdoba.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Gómez, J., (2012). Influencia del maltrato físico y psicológico en el desarrollo de la autoestima en niños de la Institución Educativa Primaria 40052 Buenos Aires de Cayma – Arequipa-Perú. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3 (1), 45-57.
- Grimaldo, M. y Meriño-soto, C. (2020). Efectos de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales en niños/as preescolares. *REOP*. 31(1). P, 62-80.
- Guell, M. y Muñoz, J. (2020). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona, Paidós.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización social. *Revista Iberoamericana de Educación*. 15. p. 108.
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Lavilla, L. (2011). Bullying: Estrategias de prevención. *Pedagogía Magna*, 11, 275-287.
- León-Rodríguez, D. y Sierra-Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 35-45.

- Ley 1620 (2013). 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. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Londoño, M. (2008). *Cómo sobreviví al cambio: inteligencia emocional y social*. Fundación Comfemeta, Madrid, España.
- Londoño, M. (2008). *Cómo sobreviví al cambio: inteligencia emocional y social*. Fundación Comfemeta, Madrid, España.
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, E., Juárez, A. y García, A. (2001). Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Programa Integrado de Acción. Oviedo: FMB.
- Mayer, J. Salovey, P., Caruso, D., y Cherkasskiy, L. (2015). La inteligencia emocional. En fundación Botín, de la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la inteligencia emocional (p. 9-32).
- Mestre, J. Guil, R., Lopez, P., Salovey, P y Gil-Olarte, P. (2006). Inteligencia emocional y adaptación social y académica a la escuela. *Psicotema*, 18 (1), 112-117.
- Ministerio de educación Nacional (2013). Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Sistema nacional para la convivencia escolar. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. *Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. Perspectivas*, 22(1).
- Ochoa Montiel, F. J. (2018). La formación de la autonomía moral desde el preescolar. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (66).
- Ortega, R., Romera, E. y Del Rey, R. (2010). Construir la convivencia escolar: Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana. En A.M. Foxley. *Aprendiendo a vivir juntos*. p. 23-49
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2020). *Desarrollo Humano*. MacGraw Hill.
- Patterson, G:R., DeBaryshe, B.D. y Ramsey, E. (1989). A developmental perspectiva on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Peralta, G. M., García, I. C., & Concepción García, M. R. (2016). Estrategia de Convivencia Escolar para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos. *Escenarios*, 74.
- Pereira, B., Neto, C., Smith, P. y Angulo, P. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14(3), 297-311.
- Pérez-Archundia, E., y Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las intuiciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180.

- Ricart, M., Coronel, M., Solé-Llusá, A., Ros-Morente, A., y Bisquerra, R. (2023). Vocabulario emocional de alumnos de educación primaria. *Revista CES Psico*, 16(2), 163-175.
- Rodríguez, E., Rabazo, A., y Naranjo, D. (2015). Evidencia empírica de la adquisición de la competencia de resolución de problemas. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 50-66.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, M., Björkqvist, K., Österman, D. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*. 9. P. 185-211
- Sánchez, E. (2013). Factores de riesgo y protección relacionados con la agresión escolar en adolescentes de la región de Murcia. Universidad de Murcia.
- Trianes, M, y García, A. (2002). Educación Socio-Afectiva Y Prevención De Conflictos Interpersonales en los Centros Escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 175-189.
- UNESCO. (2010). Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Informe.
- Valentín, I. (2014). Intervención sistémica en la resolución de conflictos. Universidad de Valladolid. p. 15.
- Vera, R. (2010). Violencia en las aulas: el bullying o acoso escolar. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*. 37, 1-9
- Ysern, L. (2016). Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y la adolescencia. Universidad de Valencia.