



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO



FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

MAESTRÍA EN ESTUDIOS PARA LA PAZ Y EL DESARROLLO

EMOCIONES Y TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS,
UNA EXPERIENCIA EN EL AULA

TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN ESTUDIOS PARA LA PAZ Y EL DESARROLLO

P R E S E N T A

TERESA GUZMÁN DEL CASTILLO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. NATALIA IX-CHEL VÁZQUEZ GONZÁLEZ

Toluca, Estado de México, mayo de 2019

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todas y cada una de las personas que a lo largo de estos dos años me han acompañado, apoyado y guiado para lograr uno de los sueños que hacía años me había planteado; me siento querida, feliz y satisfecha con la vida por contar con seres tan valiosos; sin sus palabras de aliento el proceso no hubiera sido el mismo. A todos y cada unos de ustedes, infinitas gracias.

Asimismo, extiendo un agradecimiento especial a las autoridades de la escuela primaria del municipio de Toluca “Gustavo Díaz Ordaz”, por todas las facilidades y ayuda para realizar mi trabajo de campo con los niños en el aula y permitirme conocer, aprender y vivir una experiencia que sin duda ha marcado mi vida.

Gracias a los conocimientos transmitidos y el aprendizaje alcanzado a lo largo de mi estancia en la maestría, hoy más que nunca estoy convencida de la importancia de generar espacios armónicos y de paz desde la cotidianidad con la convicción de que en comunidad podemos construir lazos que impacten positivamente a la humanidad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: TRANSFORMACIÓN PACÍFICA DEL CONFLICTO EN EL AULA	8
1.1 ¿Qué es el conflicto?	10
1.2 Perspectiva positiva del conflicto	15
1.3 La transformación de los conflictos.....	19
1.4 La transformación de los conflictos en el aula	28
CAPÍTULO 2: MANEJO DE LAS EMOCIONES Y HERRAMIENTAS	33
2.1 ¿Qué son las emociones?	34
2.2 Emociones y conflicto	39
2.3 ¿En qué consiste el manejo de las emociones?.....	43
2.4 Herramientas para el manejo de las emociones	46
2.5 Mindfulness: origen, definición y ámbitos de aplicación	50
2.6 El mindfulness y la transformación pacífica de los conflictos	60
CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ARMÓNICA EN EL ESTADO DE MÉXICO	63
3.1 La violencia escolar	63
3.2 La violencia escolar en el Estado de México.....	67
3.3 El Programa CONVIVE y la transformación de los conflictos	74
CAPÍTULO 4: ESTUDIO DE CASO	82
4.1 Diseño metodológico	82
4.2 Resultados y análisis.....	93
4.2.1 El aula, sus conflictos y las emociones de los niños	93
4.2.1.1 El aula:.....	93
4.2.1.2 Los conflictos:	103
4.2.2 Un ejercicio de atención plena	115
4.2.3 El aquí y ahora en el aula.....	168
4.2.3.1 ¿Reconozco mis emociones?.....	169
4.2.3.2 Y la paz... ¿atraviesa mis conflictos?	177
CONCLUSIONES	180
REFERENCIAS	187
ANEXOS	192
ANEXO 1	192
ANEXO 2	225
ANEXO 3	230
ANEXO 4	244

INTRODUCCIÓN

Los índices de violencia, tanto directa como cultural, que se viven en México han propiciado incorporar programas de Educación para la Paz en el sistema de educación primaria. El Estado de México, una de las entidades del centro del país, ha incorporado en su sistema de educación primaria el Programa de Valores por una Convivencia Armónica del Estado de México, mismo que busca fomentar formas de transformación de conflictos de manera pacífica y al mismo tiempo, eliminar la violencia escolar. Así mismo, dicha entidad federativa ha suscrito su plan de desarrollo a la agenda 2030; misma que apuesta por una educación incluyente y de calidad.

El Programa de Valores por una Convivencia Armónica del Estado de México contiene seis ejes sobre los que trabajará a fin de lograr sus objetivos; el primero de ellos es que los niños fortalezcan su autoestima previo al desarrollo de una autovaloración que les permita el respeto a sí mismos y hacia sus compañeros. El segundo, es que los alumnos puedan identificar, regular y comunicar de forma adecuada sus emociones, acción que les permitirá actuar de manera no impulsiva. Un tercer eje, tiene relación con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales para conformar relaciones pacíficas e inclusivas. El cuarto de los ejes recupera la importancia de los límites y reglas de convivencia como espacio de construcción de la responsabilidad. El quinto de los ejes establece el manejo y resolución de conflictos de manera pacífica. Finalmente en el sexto eje, se reconoce la importancia de la comunicación en el fomento de los lazos afectivos que se desarrollan en el ámbito familiar.

Dichos ejes recuperan la importancia de la autovaloración y el manejo de las emociones para ser capaces de transformar pacíficamente los conflictos. Sin embargo, el programa no desarrolla en su totalidad estrategias para trabajar con las emociones.

Llevar a cabo un programa que potencia la convivencia es fomentar la cultura de paz y la interculturalidad, siendo el aula un espacio fundamental para ello; por eso mismo, es necesario contar con métodos o herramientas para la

transformación pacífica de los conflictos entre los estudiantes por ser una tarea esencial que tendrá como consecuencia el que los estudiantes se preocupen por los demás, que actúen con honestidad, cooperen e impulsen el respeto a la diversidad de pensamiento, elección y acción.

La educación como agente de cambio cultural permite la concientización sobre los problemas sociales y el desarrollo integral de los individuos. Pero además, se requiere que la educación pueda coadyuvar en la formación de sujetos que promuevan el cambio a través de la justicia y la paz. Cuando existen escenarios de violencia no basta con denunciarlos, se necesita a la educación trabajando acerca de valores dentro de las aulas para superar, por medio de la transformación pacífica de los conflictos, las diferencias que llevan a dichos episodios violentos.

La transformación de los conflictos requiere el reconocimiento de las emociones y necesidades propias y de los otros actores. El trabajo emocional en la transformación de los conflictos es un requisito fundamental que requiere aprendizaje, porque no todos los actores son capaces de gestionar las emociones; en los niños es fundamental.

En este sentido, la integración de las emociones en la educación formal es una cuestión primordial, puesto que el sistema educativo se ha centrado en la adquisición de conocimientos en función de competencias y ha dejado de lado la gestión de las emociones, aspecto fundamental para la convivencia en las aulas.

En México, el 90% de los alumnos han sufrido alguna agresión por parte de sus compañeros, ello de acuerdo al Informe sobre Violencia de Género en la educación básica en México realizado por la SEP y el UNICEF (2010). Sumado a esto, en el Informe 2018 de la Educación Obligatoria en México del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en el apartado de actividades relacionada con el manejo pacífico de conflictos, se señala que casi un 66 por ciento del alumnado se siente en confianza para hablar con los profesores, porcentajes que disminuye en un 10 por ciento aproximadamente, cuando se presenta un conflicto a la salida del plantel. Las anteriores estadísticas se

asemejan cuando cerca del 45 por ciento del alumnado percibe que sus profesores siempre les motivan a hablar de sus emociones. Con dichos datos se puede observar que existen prácticas violentas en el aula y que no saben gestionar las emociones, mismas que si no son gestionadas se convierten en respuestas violentas a los conflictos.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el manejo de las emociones entre los estudiantes de educación primaria para evaluar su importancia en la transformación pacífica de conflictos entre ellos. Los estudiantes con los que se realizó el trabajo de campo de la presente investigación son de primero de primaria de la Escuela Primaria Pública “Gustavo Díaz Ordaz”, ubicada en el municipio de Toluca, en el Estado de México.

Dicha escuela está ubicada muy cerca de la zona centro del municipio de Toluca, es un centro escolar con elevada solicitud de ingreso por ser de las instituciones más antiguas del municipio y caracterizarse por un nivel educativo competitivo; la población estudiantil en su mayoría forma parte de un nivel socioeconómico medio.

El supuesto que guió esta investigación plantea que si los estudiantes de primer año de primaria (de una escuela de la ciudad de Toluca) saben manejar las emociones, a través de la herramienta pedagógica de atención plena, esto contribuirá a la transformación pacífica de los conflictos en el aula. Para comprobarlo se ocupó una metodología cualitativa para poder dar cuenta, desde la experiencia del propio alumnado, si la atención plena puede o no ayudar en la transformación de los conflictos.

El trabajo se encuentra estructurado en cuatro capítulos. En el primero de ellos se recuperan los fundamentos teóricos del conflicto y su transformación; fundamentos que se retoman desde la investigación para la paz.

El segundo, se ocupa de plantear la importancia del manejo de las emociones en la transformación del conflicto y explica en particular los presupuestos que definen a la atención plena, como estrategia pedagógica, que permite trabajar las

emociones a nivel personal por medio de la aceptación del momento presente, centrando la mente en la aceptación de las emociones.

El tercer capítulo contextualiza la violencia escolar en el Estado de México, se revisa el Programa Nacional de Convivencia Armónica y Programa de Valores por una Convivencia Armónica del Estado de México, para identificar cómo en dichos programas se plantea el manejo de las emociones de los niños para el trabajo de una convivencia armónica y el desarrollo de una Cultura de Paz.

En el cuarto de los capítulos se plantean los resultados y el análisis de ellos. En dicho capítulo se esboza el recorrido metodológico que se utilizó para poder obtener la información. Los resultados obtenidos se presentan en función de las categorías de análisis que guiaron el trabajo.

Finalmente se presentan las conclusiones, mismas que dejan ver que el alumnado antes de la aplicación de la estrategia pedagógica de atención plena presentaba ciertas actitudes frente al conflicto porque no reconocía sus necesidades y que, posterior a la aplicación de la estrategia, los y las niñas cambian sus actitudes hacia las diferencias y los conflictos de manera mucho más propositiva, colaborativa y pacífica.

CAPÍTULO 1: TRANSFORMACIÓN PACÍFICA DEL CONFLICTO EN EL AULA

Como resultado de la concepción común de la palabra conflicto nos remitimos de forma inmediata a un acontecimiento de connotación negativa; sin embargo, no significa que sea así, por lo que consideramos importante abordarlo a través de la presente investigación desde una visión positiva y constructiva del mismo.

Las diferencias, los problemas y las disputas, entre sujetos en lo general y entre los niños en particular, pueden llegar a generar una fuerte tensión emocional; por lo tanto, para abordar y comprender cómo generar la transformación pacífica de los conflictos dentro del contexto escolar, específicamente en el aula, que contribuyan con la disminución de dicha tensión, es necesario profundizar previamente en la definición y conocimiento de conceptos fundamentales como qué es el conflicto y abordarlo desde la mirada de los Estudios para la Paz, la cual implica una mirada positiva, así como los elementos y actitudes que son necesarios conocer para enfrentarlos.

En este sentido, remitirnos a planteamientos desde la Educación para la Paz es fundamental para la comprensión del conflicto y el camino para lograr su transformación por la vía pacífica. En los ámbitos educativos tradicionales, en cierto sentido, se fomenta el etnocentrismo en el niño, ya que existe un enfoque de las diferencias entre culturas, pueblos, países, desde la perspectiva de que “*lo nuestro*” es *preferible* y frecuentemente *mejor o superior* a los demás, como lo expresa Lederach (2000).

Por tanto, en los distintos niveles todos estamos constantemente en competitividad con los demás, lo que propicia que “el conflicto siempre se enfoque en términos de competencia” (Lederach, 2000: 44). La educación da por sentada la realización plena de las relaciones interpersonales en términos de ganar o ser el mejor en la competencia, la cual se valora por encima de la cooperación.

En este contexto educativo, la violencia está justificada y aceptada con el fin último de defender o alcanzar “*lo nuestro*”, lo que es resumido a la acción de ganar.

“El que gana es el que puede reunir más fuerza, más recursos, más poder, o es el mejor; *el que gana siempre tiene la razón*” (Lederach, 2000:45).

Jaime Díaz apunta que existen diversos estudiosos e investigadores de la educación tradicional que identifican la existencia de un conflicto entre dos formas de educar; al respecto, este autor señala que uno de esos conflictos se encuentra “entre el recibir, repetir, y conformar; y el participar, no-conformar y re-crear” (Díaz en Lederach, 2000: 46).

La competitividad en el contexto escolar se da como un aspecto contrario al contenido y el valor que representa la paz, en este orden de ideas Lederach acota que “los demás son a la vez mis compañeros y mis rivales antagonistas” (Lederach, 2000: 47); es decir, que los estudiantes se ven incentivados y obligados a competir entre ellos constantemente, como la forma de sobrevivir al entorno.

Lo más importante, la meta o el objetivo a alcanzar se reduce a ganar, a ser el mejor o superior a los demás. La valoración es en función de la comparación con el otro en términos de triunfo.

El sistema de educación cumple una función social: la competitividad escolar nos prepara para entrar en el mundo “real”, en la lucha de todos los días. [...] La misma estructura de enseñanza valora mucho más la competencia que la cooperación o el apoyo mutuo entre estudiantes. [...] Está claro que esta dinámica es opuesta y contradice el valor que representa la paz (Lederach, 2000:47).

Desde la educación se debe enaltecer el valor del diálogo y la cooperación, en función del reconocimiento de las necesidades propias y del otro, considerando las emociones que atraviesa toda interacción humana para, en este sentido, contribuir a la transformación de los conflictos por la vía pacífica.

Con el objetivo de aportar a la definición y comprensión de conceptos como lo son el conflicto y su transformación, a lo largo de este capítulo abordaremos, en conjunto con la perspectiva y planteamientos de distintos investigadores, el enfoque y desarrollo de dichos constructos, y de esa forma profundizar en los mismos desde la mirada de la paz.

1.1 ¿Qué es el conflicto?

Cuando hablamos de conflicto hacemos referencia a algo negativo ya que regularmente lo asociamos a la violencia, la destrucción, la lucha, el combate o el problema, entre otras connotaciones, por lo tanto, es común que en muchas de las ocasiones queramos evitarlo o enfrentarlo con la convicción de que se debe ganar al otro.

Etimológicamente, conflicto proviene de *conflictus* que significa choque, lucha, combate; el Diccionario de la Real Academia Española define al conflicto como: combate, lucha, pelea, enfrentamiento armado, apuro, situación desgraciada y de difícil salida, problema, cuestión, materia de discusión, momento en que la batalla es más dura y violenta (2014); ésta definición identifica y asocia el conflicto con aspectos negativos.

Cascón (2001) señala que una situación es definida como conflicto no por como lo percibimos o vemos de manera externa, sino por la profundidad de las causas del mismo. Una de las ideas básicas que es importante considerar es que no toda diferencia o desacuerdo es un conflicto. En palabras de éste investigador español: “Hablabremos de conflicto en aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna. A esa contraposición la vamos a definir como problema: la satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de las de la otra” (Cascón, 2001:8).

Derivado del señalamiento anterior, el propio Cascón acota que se pueden diferenciar dos acontecimientos que suelen confundirse con el conflicto, éstos son los *pseudoconflictos* y los *conflictos latentes*. En los primeros no hay problema, aunque los involucrados piensen que sí lo hay, por lo regular lo que suele presentarse es un situación de mala comunicación entre los involucrados; en los segundos generalmente no hay presencia de pelea, ya que una o ambas partes no

advierten la discrepancia de necesidades, intereses o valores pero esto no significa que no existan.

Muñoz (2004) señala al respecto que;

Tal vez entender el conflicto como *contraposición de intereses y/o percepciones* sea una de las formulaciones más usadas y es muy útil para comenzar a hablar de ellos... esta noción de conflicto abre grandes posibilidades de análisis por su relación con las necesidades, los deseos, las emociones y otras circunstancias personales y grupales que forman parte de todo el entramado social (Muñoz, 2004.152).

Por su parte, Juan Carlos Torrego, investigador español, define los conflictos como:

Situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto (Torrego en Tuvilla, 2004: 48).

A partir de las definiciones previas podemos apuntar que el conflicto es un concepto multidimensional y complejo de definir; sin embargo, podemos señalar que el conflicto es un caso o una situación ante la cual no sabemos cómo actuar, es un concepto central para la explicación de la dinámica de las relaciones humanas.

Resulta fundamental tener presente que los conflictos están atravesados por necesidades, intereses y percepciones distintas; en este sentido Galtung señala que "...no son un tipo de juego en el que se gana o se pierde, son luchas para *sobrevivir*, por *bienestar*, por *libertad* y por *identidad*: por las necesidades humanas básicas" (Galtung, 2003: 7); son un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales procuran o advierten metas contrarias, afirman valores opuestos o tienen intereses distintos, son una expresión natural del comportamiento de las personas, que se encuentra latente en cualquier forma de interacción social.

Abordar la definición de conflicto desde la perspectiva de la Educación para la Paz es primordial para el desarrollo de la presente investigación, por lo que se considera fundamental rescatar los planteamientos desarrollados al respecto por Vicenc Fisas fundador de la Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona, y titular de la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos de dicha universidad;

El conflicto como [...] un “proceso interactivo” que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia (puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado (puede convertirse en paz) por las mismas partes, con o sin ayuda de terceros, que afecta a la actitudes y comportamientos de las partes, en el que como resultado se dan disputas, suele ser producto de un antagonismo o una incompatibilidad (inicial, pero superable) entre dos o más partes, el resultado complejo de valoraciones, pulsiones instintivas, afectos, creencias, etc., y que expresa una insatisfacción o desacuerdo sobre las cosas diversas (Fisas, 2001: 29-30).

Desde la Educación para la Paz el conflicto se presta como un buen punto de partida y es reconocido como positivo o negativo; sin embargo, se definirá de una u otra forma por la manera es que sea abordado por las partes involucradas en el mismo. El conflicto suele estar compuesto por características específicas o comunes, las cuales están relacionadas con su proceso en tres momentos que son: 1) cómo inicia, 2) su desarrollo y 3) su término; por lo regular es un evento o acontecimiento en particular el que lo origina, y suele aumentar o disminuir su intensidad durante el proceso.

A través de los conflictos es factible “comprender las redes de relaciones, el papel de los valores y las ideas, las conductas y comportamientos, la distribución del –poder- y los mecanismos de cambio. El *conflicto es un concepto central para la explicación de la dinámica de las entidades humanas* [...] los *conflictos* forman parte de la *base teórica que nos permite explicar la paz o la violencia*” (Muñoz,

2004: 146), por lo que debemos reconocerlo como elemento primordial para la comprensión de las relaciones humanas y sociales.

Nuestra convivencia con los conflictos, su regulación a fin de obtener el máximo beneficio, tanto para nosotros como para los otros, es resultado del aprendizaje obtenido a través de nuestro proceso de socialización. Por lo tanto, otro aspecto que cobra relevancia para la comprensión de los mismos es acercarnos y conocer las variantes culturales que permean su dinámica.

“Para muchos, el conflicto supone una situación de pura dicotomía, es decir, de una lucha entre dos partes mutuamente exclusivas. Es ganar o perder, [...] el conflicto es fundamentalmente la interacción de personas con objetivos incompatibles” (Lederach, 2000:57).

En el conflicto convergen muchas y distintas circunstancias, por lo tanto “debe ser entendido como un *proceso multifactorial* en el que están presentes muchas de las condiciones que acompañan a los humanos” (Muñoz, 2004: 158); así mismo es necesaria una correcta comprensión del conflicto y para eso hay que identificar, como lo señala Tuvilla (2004), los actores que participan, el proceso que siguen en su evolución, las diferencias esenciales de incompatibilidad, y los elementos distorsionadores.

Asimismo, como lo señala Lederach:

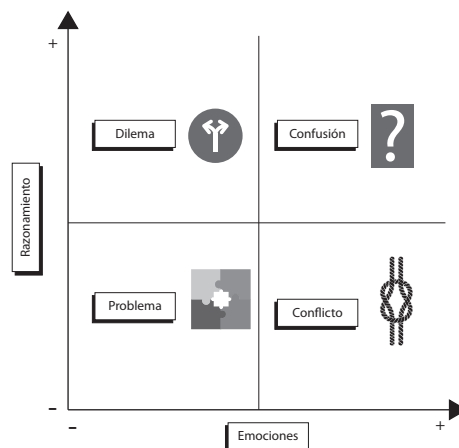
El conflicto está relacionado con la *percepción* de incompatibilidad, de escasez de recursos o recompensas, y con la interferencia del otro. Es muy importante recordar que en cualquier conflicto la percepción de los involucrados es lo principal. Su forma de percibir el conflicto, los objetivos, las intenciones y motivos del otro determinarán casi siempre la intensidad de la contienda (2000: 58).

El conflicto se ubica como algo negativo, algo que se debe evitar o que es malo por naturaleza, y esta percepción es propiciada por el desgaste emocional que nos genera el enfrentarnos al mismo, por lo tanto, es común que se divulgue una vida sin conflictos, lo que desde nuestra perspectiva consideramos utópico; también es frecuente que estén asociados a la violencia, por lo que podemos identificar dos postulados; en primer lugar podemos señalar que se confunde el

conflicto con la violencia como posible respuesta al mismo, y en segundo lugar se define la violencia como naturaleza misma del conflicto.

Desde la mirada de Josep Redorta (2007), combinar el razonamiento con las emociones puede ser una forma clara de aproximación a la definición del conflicto y para ello desarrolla el esquema que se presenta a continuación:

Esquema 1: El Conflicto



Fuente: El conflicto (Redorta, 2007:2).

A través de este esquema, Redorta (2007) define al conflicto como un problema en el que los aspectos emocionales del mismo aparecen desmedidos, mientras que el problema lo define como un conflicto en el cuál los aspectos emocionales están controlados. Por lo tanto, el autor coloca e identifica al conflicto como una situación que comprende tanto el dilema como la confusión y el problema, tomando en consideración el nivel de interacción entre el razonamiento y la emoción para definir la clase de conflicto al que nos enfrentamos.

En este contexto debemos resaltar que, como lo menciona Lederach (2000), la calidad de paz dependerá, en muchos casos, de la creatividad y productividad para regular nuestros conflictos. “[...] Debemos también profundizar en nuestra propia *toma de conciencia* y, a la vez, *comprender* y considerar con integridad las percepciones y los deseos del otro” (Lederach, 2000: 72).

Finalmente, podemos afirmar que el conflicto es algo inherente a las relaciones humanas, es una constante en nuestra vida social; su naturaleza no implica que deba ser visto como un proceso negativo o que sea un acontecimiento que debamos evadir, ya que él mismo continuará su dinámica, aun cuando nosotros volteemos la mirada y tratemos de ignorarlo.

El conflicto siempre estará presente en cada una de las actividades que llevemos a cabo, por lo que resulta prioritario saber vivir con los conflictos buscando potenciarlos positivamente, comprendiendo la ventaja que representan en nuestra vida, al dotarnos de la posibilidad de aprender a convivir y cooperar con otros seres humanos y de la capacidad de creatividad que nos exige transformarlos por la vía pacífica; por lo tanto, aceptar la diversidad de las causas y orígenes de los conflictos debe ser un elemento generador de métodos de intervención igual de diversos.

Desde la mirada de la paz consideramos que el conflicto es neutro y por consiguiente puede ser abordado desde una connotación positiva para su transformación.

1.2 Perspectiva positiva del conflicto

Los conflictos son originados cuando los intereses o necesidades no son satisfechos para alguna de las partes. El conflicto es:

Una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia (puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado (puede convertirse en paz) (Fisas, 2001:30).

Y considerando que el o los conflictos se pueden generar de forma interna, nos referimos al que tiene una persona consigo misma, o de forma relacional, que son los que se dan entre dos o más personas; se debe comprender como algo positivo, ya que si es aprovechado contribuye al crecimiento individual o grupal, y otorga la oportunidad de desarrollar recursos, estrategias creativas y poner en práctica aprendizajes emocionales, intelectuales y sociales con los que contamos.

Entonces como lo señala Lederach;

¿Por qué existe esta tendencia a percibir negativamente el conflicto? En gran parte creo que es debido a que percibimos el conflicto por medio de sus consecuencias destructivas, y no por lo que es en sí. [...] Es decir, que mediante el conflicto nos hacemos daño mutuamente. [...] Cada vez que nos enfrentamos con nuestros “antagonistas” por medio del conflicto, realizamos para bien o para mal, una valoración propia. (Lederach, 2000:56).

Por lo tanto, debemos considerar que el conflicto permite que se revelen habilidades nuevas para enfrentarlo, origina actitudes de cooperación ante la necesidad de resolverlo, permite el crecimiento personal si son afrontados de forma adecuada, son un motor de transformación personal y social, estimula la creatividad con propuestas innovadoras, incentiva la legitimidad del otro así como sus intereses y contribuye a la cohesión de grupos.

Desde la Educación para la Paz el conflicto es visto como algo intrínseco y positivo, entre otras cosas, porque la diversidad y la diferencia de pensamientos o posturas pueden ser una fuente de crecimiento; al entrar en conflicto con las personas que ejercen prácticas injustas, desde su posición dentro de las estructuras, puede propiciar el avance de la sociedad a modelos más trabajados y mejores. Hablar de paz no significa anular la presencia de los conflictos.

En este sentido, Judson (2000), señala que “los conflictos y la forma de intervenir en ellos se convierten en algo esencial en el ámbito de la Educación para la Paz, no sólo como contenidos, como elementos cruciales del nuevo sistema internacional, sino también como procedimientos clave en las relaciones interpersonales, intragrupal e intergrupales” (Grasa en Judson, 2000:15).

Paco Cascón (2001), señala que el conflicto puede ser considerado como “[...] la principal palanca de transformación social, algo que como educadores y educadoras por la paz debe ser, precisamente, uno de nuestros objetivos básicos” (Cascón, 2001: 7). Desde esta perspectiva los conflictos son aceptados, reconocidos y anclados a una condición natural de vida, que a su vez propicia que

sean considerados distintos a la violencia y generadores de enseñanza para la cooperación y convivencia con otros seres humanos.

Podemos pensar al conflicto desde los significados de choque, lucha, combate y otras acepciones relacionadas al mismo en clave de no violencia, es decir, afrontar los desacuerdos desde una perspectiva no destructiva con el objetivo de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de una concepción positiva del mismo.

Al respecto Lederach, al igual que Galtung, aboga a favor de;

Una perspectiva positiva del conflicto: el conflicto como un reto; la incompatibilidad de metas es un desafío tremendo, tanto intelectual como emocionalmente, para las partes involucradas. Así, el conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas, motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social, como el aire para la vida humana (Lederach, 2000: 59).

El conflicto no debe eliminarse, debe ser transformado pacíficamente, “tenemos que detallar, aprender y practicar unos métodos, no de eliminar el conflicto, sino regularlo y encauzarlo hacia resultados productivos” (Lederach citado por Jares, 2001:35), ahí estriba la relevancia de buscar alternativas que propicien y fomenten dicha perspectiva.

Trabajar en la transformación de la mirada que tenemos sobre el conflicto hacía una perspectiva positiva es una tarea fundamental como individuos que estamos inmersos en su constante dinámica, como lo señala Galtung (1978). Respecto a la perspectiva positiva del conflicto resulta prioritario percibir y entender

... el conflicto como un reto; la incompatibilidad de metas es un desafío tremendo, tanto intelectual como emocionalmente, para las partes involucradas. Así el conflicto puede enfocarse básicamente como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social, como el aire para la vida humana (Jares, 2001: 36) y es en este sentido en el que hay mucho trabajo por desarrollar.

Enfrentar el conflicto desde una perspectiva positiva implica a su vez comprender que, como lo define Tuvilla;

El motor de cambio social y sus efectos, siempre que sepamos gestionarlo bien, permite establecer relaciones cada vez más cooperativas [...]. Impulsar, por tanto, desde la educación la cooperación frente a la competición y la concertación frente al conflicto, subrayará el aspecto más enriquecedor y satisfactorio de las relaciones interpersonales (Tuvilla, 2004: 47),

por lo mismo, buscar la transformación de la percepción del conflicto es una tarea que debería ser parte medular de su comprensión desde los espacios educativos como pieza sustancial de la formación y desarrollo de las personas.

Jares, señala que el conflicto se asume como lo que es verdaderamente, es decir, como un proceso natural e inherente a la vida, que si es encaminado positivamente, puede ser un factor de desarrollo en el plano personal, social y educativo. Por lo tanto, su definición del conflicto como un *“proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben intereses, valores y/o aspiraciones contrarias”* (2004: 28), nos demanda aprender a enfrentar dicha incompatibilidad desde una perspectiva de oportunidad para el crecimiento y fortalecimiento de nuestro desarrollo humano.

El conflicto es un proceso natural y necesario para la vida, pues éste puede generar cambios positivos en las relaciones entre personas o grupos si es transformado pacíficamente, a su vez puede ser concebido como una fuente de creatividad, en el sentido que obliga las búsqueda de soluciones y renovación constante; el conflicto debe considerarse un instrumento que propicia la transformación social.

Mantener una mirada positiva y creativa del conflicto nos lleva a transformar el paradigma de la forma en como nos relacionamos con el mismo, es decir, no podemos separar la convivencia del conflicto, por lo que es importante desde esta perspectiva diseñar programas educativos para lograr la transformación por la vía pacífica de los conflictos.

1.3 La transformación de los conflictos

En el desarrollo de los apartados anteriores hemos señalado que los seres humanos nos enfrentamos a conflictos cotidianamente y la mayoría de las veces lo hacemos sin ser conscientes de ello, por lo tanto, constantemente los estamos regulando con el objetivo de alcanzar nuestro bienestar, razón por la cual no podemos hacer como que no existen u olvidarnos de ellos; sin embargo, “una preocupación seria debe ser *estudiarlos lo más rigurosamente posible para disponer de mayores recursos para la paz*” (Muñoz, 2004: 163).

Las causas que dan origen a un conflicto pueden ser diversas, y derivadas de éstas se pueden generar acciones conflictivas que provocan comportamientos positivos o negativos en los individuos.

Un conflicto es resuelto violentamente cuando se ponen en acción comportamientos (de personas o instituciones) que constituyen una violación o arrebató de algo esencial a la persona (integridad física, derechos, satisfacción de necesidades...). Estos conflictos que pueden ser estudiados en clase desde lo afectivo a lo racional se sitúan a varios niveles: individual (familia, escuela, vida social), nacional (tensiones entre diversos grupos de población) y mundial (conflictos de baja intensidad, litigios fronterizos,...) (Tuvilla, 2004: 53).

Para comprender la transformación de los conflictos es importante identificar y conocer la estructura y dinámica de los mismos, Lederach (1989) define ésta como la interacción de las personas, el proceso y el problema o las diferencias esenciales; desde esta perspectiva, los tres elementos deben ser considerados para el análisis de cualquier conflicto.

Cuando hablamos de la *interacción de las personas* es importante determinar quiénes están involucrados directa o indirectamente en el conflicto, cuál es la postura que adoptan las personas con relación al problema y cuál es su solución predilecta, así como la perspectiva que tienen del problema como resultado de la afectación generada por lo sucedido.

Con respecto al punto anterior, debemos tener en cuenta que la perspectiva de las personas involucradas siempre estará mezclada por sus sentimientos hacia el o los hechos, es decir que “1. A menudo las emociones dominarán sobre la razón, y 2. cada persona tendrá su propia perspectiva particular del problema, y ninguno lo percibirá en su totalidad” (Lederach, 1989, 139), por lo tanto, el peso que adquieren las emociones y los sentimientos de los involucrados al momento de enfrentar el conflicto es primordial para su comprensión y resolución.

Analizar el alcance de influencia de los involucrados está directamente relacionado con el poder que puede tener uno sobre el otro, por consiguiente, buscar igualar el desequilibrio de influencia entre los contrarios es una tarea fundamental. La regulación constructiva del conflicto será posible si las partes involucradas se alejan de la idea de perder o ganar.

Cuando hablamos del *proceso* nos referimos a la forma en la que se desarrolla el conflicto y cómo las personas tratan de resolverlo; sin embargo, primero es importante analizar los medios a través de los cuales se comunican, ya que al intensificarse el problema suele deteriorarse la forma en que lo hacen y esto puede dar como resultado que las personas se culpen, en vez de pensar en qué hacer para regular el futuro de la relación.

En este sentido, Lederach (1989) señala que al referirse a *las diferencias esenciales* estamos hablando del conflicto genuino, es decir, de los puntos específicos que separan a las personas. Este conflicto genuino se basa en los puntos concretos de incompatibilidad, como los intereses, las diferencias de opinión sobre el procedimiento a seguir, las necesidades, las diferencias de valores, el dinero o el tiempo, entre otros. De ahí se desprende la importancia de contar con la genealogía del conflicto; esto es, si no tenemos clara la historia del conflicto va a resultar muy complicada su transformación, por lo tanto, debemos hablar e identificar lo que provocó el conflicto y abordarlo con una mirada de reconocimiento y aceptación que nos permita su resolución positiva y pacífica.

Tuvilla (2004) plantea que existen dos condiciones fundamentales que se producen entre las partes en disputa o en el interior de cada una, que ejercen

influencia en el cómo afrontan la situación en la que se encuentren inmersos: la primera es el grado de confianza o desconfianza; la segunda es el grado de comunicabilidad o distancia. “Para mantener un conflicto en los límites de lo positivo, es necesario un mínimo de confianza. [...] Facilitar espacios de comunicación entre los adversarios es esencial para buscar soluciones a sus controversias” (Tuvilla, 2004: 53) y esto puede llevarse a cabo si es abordado desde la comprensión de las emociones involucradas durante el proceso de conflicto.

Lo que persigue la resolución de conflictos es la cooperación como forma de resolver los enfrentamientos o disputas y encarna la salida que produce mayor ventaja a las partes involucradas, ya que, bajo este supuesto, cada uno cede una parte de su interés en beneficio de una colaboración encaminada a satisfacer los intereses y necesidades mutuos, valor que puede ser promovido desde el reconocimiento y balance de las emociones.

De acuerdo con estos planteamientos resulta pertinente mencionar las diversas formas de actuar o responder que existen cuando nos encontramos ante un conflicto; descubrir las formas personales o las de otras personas es un trabajo previo y de gran relevancia para la transformación pacífica de los conflictos, en el que podemos ubicar la relevancia de la identificación y manejo de las emociones.

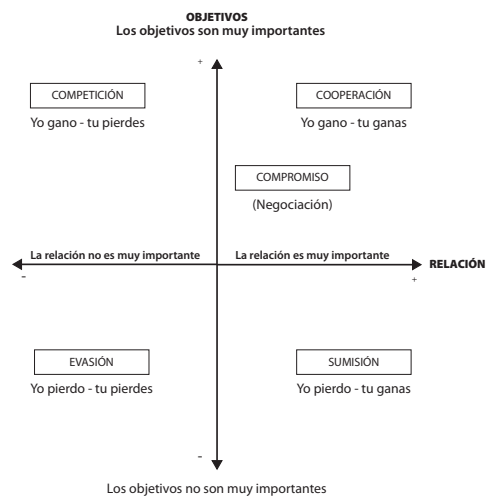
Paco Cascón (2001) señala cinco grandes actitudes frente al conflicto:

- 1) **Competición** (gano/pierdes): en este modelo lo importante es que yo gane y para que suceda lo más fácil es que los demás pierdan, por lo tanto se lleva la competición hasta sus últimas consecuencias.
- 2) **La acomodación** (pierdo/ganas): este modelo es tan grande o más que el de la competición, se caracteriza porque vamos aguantándonos hasta que no podemos más y entonces, como respuesta, destruimos a la otra parte o a nosotros mismos.
- 3) **La evasión** (pierdo/pierdes): en este modelo la actitud que impera es el no enfrentar los conflictos; sin embargo, el conflicto continúa porque su dinámica no se detiene.

- 4) **La cooperación** (gano/ganas): en este modelo alcanzar los objetivos propios es muy importante; sin embargo, la relación también. El fin y los medios en la cooperación tienen que ser coherentes. Se caracteriza por buscar que todos los involucrados ganen. No se trata de ceder si no de negociar.
- 5) **La negociación:** en este modelo las dos partes deben retirarse con la sensación de que han ganado en lo es fundamental para cada uno.

A continuación podemos apreciar el esquema en donde se representan estas cinco grandes actitudes frente al conflicto y se resalta que “cuanto más importantes sean los objetivos y la relación, más importante será aprender a cooperar” (Cascón, 2001: 12), y este valor se puede trabajar desde la práctica personal de la empatía.

Esquema 2: Actitudes ante el conflicto



Fuente: (Cascón, 2001: 11).

Paradójicamente, de alguna forma, cuando existe un conflicto las partes involucradas llevan a cabo el ejercicio de la cooperación; sin embargo, esta cooperación va encaminada a la destrucción y no a la construcción de alternativas de transformación pacífica del mismo.

La cooperación es un tema que debemos trabajar profundamente ya que la competitividad hoy en día es el mensaje que recibimos constantemente; pero “si nos percibimos con nuestra personalidad e individualidad, formando parte de un entorno natural y social, nuestra actitud será de cooperación y no de competencia contra los que consideramos enemigos o adversarios” (Vinyamata, 2015: 18).

La transformación de los conflictos indaga en valerse del conflicto como una oportunidad para construir nuevas realidades y generar relaciones positivas. “La esencia de la consolidación de la paz y la transformación de conflictos busca aprovechar el conflicto como una oportunidad para fines constructivos y relaciones más saludables. La transformación de conflictos se mueve hacia cambios estructurales y más relaciones humanas. Además, propone que el viaje, así como el objetivo final, respeten y reconozcan la dignidad inherente de cada persona y la construcción de relaciones sociales que entrelazan el tejido de comunidades vibrantes y saludables” (Lederach citado en Taylor & Lederach, 2014:13). Estos planteamientos trasladados a la esfera educativa, a través de los espacios académicos, contribuiría a la formación emocional positiva de los estudiantes, lo que produciría un efecto de cambio de perspectiva con respecto a la percepción de los conflictos, acto que se busca para el desarrollo de la convivencia armónica.

Sabemos que el conflicto en sí mismo no es malo (Lederach 2000), la clave reside en su regulación y resolución por la vía pacífica, de forma justa y no violenta, por lo tanto tenemos que aprender a practicar métodos para regularlo y encausarlo hacía resultados productivos.

En relación a dichos postulados, Johan Galtung desarrolló el método *TRANSCEND* a través del cual se puede llevar a cabo la transformación de los conflictos; respecto a este método, el sociólogo y matemático noruego expresa que “no hay conflictos de mayor o menor nivel. Todos los conflictos nacen iguales y tienen el mismo derecho a ser procesados, mediante la trascendencia (“ir más allá”) y la transformación, de tal forma que las partes puedan vivir con ellos” (Galtung, 2003:7).

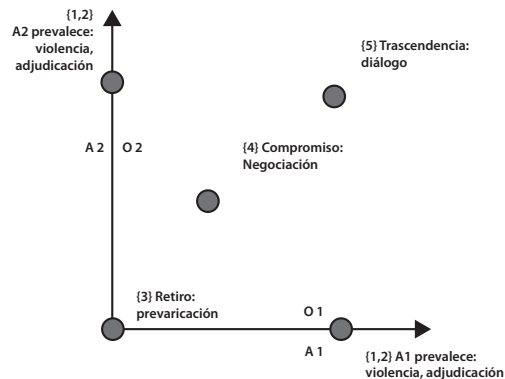
El conflicto como algo que toca los sentimientos, las emociones y los pensamientos, entre otras cosas, demandan de nuestra persona todo lo que tenemos que ofrecer, razón por la cual es relevante tratar de superarlos y no ceder a las emociones. Desde la mirada de Galtung (2003) un conflicto es una contradicción entre objetivos, por lo que la equidad no es la meta en la transformación del conflicto, sino encontrar algo a través de la creatividad que las partes involucradas en el mismo puedan aceptar. Para lograr la trascendencia es muy importante la honestidad y la consideración en el actuar con el otro.

El Método Transcend busca ir más allá del conflicto, descomponiéndolo de su estado actual y articulándolo en una nueva realidad; ir más allá de la situación de recursos limitados y orientarse a la cooperación para satisfacer las necesidades. El procedimiento elegido depende del resultado esperado en un conflicto.

Para trascender un conflicto primero se tiene que ir hacia los fundamentos del mismo a través del diálogo. Por ello, Galtung parte de la certeza de que todo problema tiene guardada la propia solución dentro de sí, postulado que esta investigadora comparte. Lo único que se tiene que hacer en este caso es contar con un método y propiciar las condiciones para que la solución pueda manifestarse, en lo que está inmersa la creatividad para abordarlo.

Galtung representa la trascendencia en el siguiente sistema cartesiano de coordenadas con dos ejes, donde se ponen en juego sus tesis sobre el modo de analizar y abordar los conflictos. Este modelo se basa en cinco puntos sobre el trabajo de los conflictos donde A= actor, O=objetivo.

Esquema 3: Diagrama básico de la teoría del conflicto:
Dos objetivos incompatibles, cinco resultados.



Fuente: (Galtung, 2003: 25).

Las cinco formulaciones que se pueden llevar como un mensaje o una historia que contar son los siguientes:

Esquema 4: Diagrama básico de la teoría del conflicto:
Dos objetivos incompatibles, cinco resultados.

No.	Posición	Resultado	Proceso	Suma	Trabajo	
[1]	1,0	Uno-otro	Victoria	Lucha	1	1
[2]	0,1	Uno-otro	Victoria	Lucha	1	1
[3]	0,0	No-ni	Retirada	Posponer	0	2
[4]	½, ½	Mitad-mitad	Compromiso	Negociación	1	1
[5]	1,1	Tanto-como	Trascendencia	Diálogo	2	0

Fuente: (Galtung, 2003: 25).

Galtung hace una distinción entre trascendencia negativa y trascendencia positiva: la primera la podemos ubicar como el no-ni, en donde el resultado es la retirada y el proceso se enfoca en posponer la resolución; la segunda la podemos ubicar como el tanto-como, en donde el resultado es la trascendencia del conflicto a través del diálogo. La trascendencia positiva es la clave de la transformación dentro de su método transcend; sin embargo, “eso demanda imaginación, creatividad [...], se necesitan de otras aproximaciones para crear una realidad nueva” (Galtung, 2003: 27), realidad que es abordada desde los Estudios para la Paz.

Galtung (2003) plantea que hay una sólida vinculación entre compromiso y negociación en muchas formas del conflicto, así que no rechaza el compromiso y la negociación de las partes; sin embargo, plantea que debemos verlas como inferiores a la trascendencia para lograr ir más allá y establecer el diálogo.

El planteamiento de Galtung es llevar más allá la transformación ya que considera que ésta es sólo provisional, es decir, que el conflicto original sigue estando ahí hasta que se logre desvanecer a través de un buen procesamiento; enfocándonos en lograr un futuro constructivo. La trascendencia supone esperanza y ésta ubicada en lo positivo, es decir en el futuro constructivo y no en replicar un pasado traumático, cómo lo señala el estudioso de la paz.

Por lo tanto,

La trascendencia, en pocas palabras, es el arte de encontrar una fórmula del tipo tanto-como. Al hacerlo el conflicto es transformado porque hemos modificado y girado los objetivos un poquito. Si esta transformación es aceptada, y además es sustentable, entonces podemos hablar de una –solución–. (Galtung, 2003: 31), es decir, llevar el conflicto a una etapa más desarrollada de la trascendencia.

Josep Redorta (2004), con respecto a la transformación de los conflictos, rescata la aportación hecha por Roy J. Lewicki, y sus colaboradores en 1992, en su trabajo «Conflict and negotiation in organizations: Introduction and overview» en la revista *Journal of Organizational Behavior*, en la cual los autores agrupan en, por lo menos, 6 acercamientos para hacer referencia al conflicto en el campo de las organizaciones que rescatamos a modo de ejemplo; dichos niveles son:

Un nivel micro (psicológico), un nivel macro (sociológico) y el análisis económico poniendo particular énfasis en la toma de decisiones. [...] Además de estos tres puntos de vista basados en el contenido, cabe acercarse al tema en razón del origen del área de investigaciones, resultando entonces que habría que añadir: el campo de las relaciones laborales, el regateo y la negociación (*bargaining and negotiation*) y la utilización de terceros en la resolución del conflicto (*third party dispute resolution*), (Redorta, 2004: 24).

Por la extensión del campo llevaron a cabo la revisión de tres aproximaciones, el nivel micro, la negociación y la mediación. Derivado de esa revisión las conclusiones a la que hacen referencia con respecto al conflicto son entre otras las siguientes, Redorta (2004):

- a) Los conflictos se originan en una variedad de fuentes.
- b) Los conflictos siguen un curso predecible o patrón.
- c) Los conflictos se manifiestan de muchas maneras y todas tienen consecuencias positivas y negativas.
- d) El conflicto y la conducta de manejo de los conflictos es adaptativa.
- e) El conflicto se puede manejar mejor respecto a sus consecuencias que a sus causas.
- f) La conducta colaborativa es fuertemente deseable como forma de manejar y resolver un conflicto.
- g) La dinámica del conflicto puede y debe ser analizada aparte de la dinámica de su resolución.
- h) Los procesos interpersonales y de grupos pequeños deben ser examinados aparte de las variables ambientales y sociales.
- i) Se pueden generalizar rápidamente lecciones aprendidas de la dinámica de los modelos de conflicto y su resolución para aplicarlos a distintos actores, tópicos y contextos.

El desarrollo de dicho trabajo sirve de muestra del cómo la resolución pacífica de los conflictos es necesaria en todos los ámbitos de la vida y lo relevante que resulta para la misma la percepción que tengamos con respecto al conflicto, así como algunas de las pautas que debemos considerar al momento de enfrentarlos.

Lo que pretende la transformación pacífica de los conflictos es cambiar las reglas que sustentan la competición a través de fórmulas innovadoras, que sean más colaborativas y pacificadoras, y reparar el daño provocado en el desacuerdo. Es decir, se busca generar nuevas formas de relación que permitan a las partes

involucradas crecer y mejorar como personas, así como construir relaciones humanas sobre la base de la paz.

A forma de conclusión del presente apartado podemos afirmar que, para la transformación pacífica de los conflictos, es fundamental fomentar el diálogo entre los individuos o grupos involucrados en el conflicto como fuente principal para conocer el contexto y la posición de los mismos; a la par de llevar a cabo el desarrollo de métodos y estrategias haciendo uso de la creatividad, que contribuyan al desarrollo de la cooperación (cuando cada una de las partes cede una porción de sus intereses en beneficio de la colaboración que satisface necesidades e intereses de ambos) como elemento valioso dónde lo más relevante es la justicia, entendida ésta como el respeto de los derechos universales y la construcción de la paz, así como la necesidad de propiciar y germinar la empatía en los niños, estudiantes de educación primaria, a fin de contribuir a la conversión de su percepción con respecto al conflicto y las alternativas para abordarlo.

1.4 La transformación de los conflictos en el aula

Partiendo de la premisa de que la cooperación, el diálogo y la gestión de las emociones son primordiales para la transformación pacífica de los conflictos, resulta fundamental desarrollar estrategias y métodos creativos que permitan a los estudiantes resolver los conflictos que enfrenten dentro del aula con sus compañeros.

En el momento en que varias personas comparten e interactúan en un mismo espacio por un tiempo determinado, surgirán conflictos, y el ámbito educativo es un lugar en dónde éstos también se producen; sin embargo, lo importante será aprender a convivir con el conflicto y entenderlo desde una perspectiva positiva, para generar herramientas pedagógicas que permitan transformar el mismo en áreas de oportunidad y crecimiento.

Las escuelas entendidas no solo como el espacio en donde se adquieren conocimientos, sino como espacios en donde se desarrolla la convivencia a través

de la interrelación entre los que la integran, debe buscar permanentemente formas que permitan la autorregulación y alternativas frente a lo complejo de su función educativa y la presencia de conflictos. Por lo tanto, es importante adoptar una perspectiva crítica que los considere necesarios para la transformación de las estructuras educativas y su mejora constante.

Reconocemos que la escuela, por sí sola, no es suficiente para lograr esta transformación de los conflictos y construir una sociedad pacífica; sin embargo, no debemos perder de vista que existen pocas oportunidades de tener éxito en las disminución de la violencia, enfrentamientos, diferencias entre otros, sin educar a los estudiantes en los caminos de la paz.

El objetivo al interior de las escuelas, específicamente en las aulas, debe ser reducir el uso de cualquier tipo de violencia entre los estudiantes como medio para resolver los problemas, contribuir a un ambiente escolar adecuado y evitar el fomento de actitudes individualistas y sancionadoras. De ahí se desprende la importancia de trabajar la educación en resolución de conflictos, ya que ésta moldea y enseña procesos, prácticas y habilidades diseñadas para afrontar los conflictos individuales, interpersonales e institucionales, y propicia el desarrollo de un entorno educativo abierto y seguro.

En este sentido Ramón Alzate (2013), expresa la importancia de “introducir en el sistema educativo el aprendizaje de los conocimientos y habilidades que lleven a los estudiantes a una mayor responsabilidad social e individual dentro de un marco de solidaridad y madurez emocional” (Alzate, 2013:9), en el cuál definitivamente cobra mucha importancia el reconocimiento de las emociones como punto de partida para gestionarlas positivamente y de esa forma contribuir a la convivencia armónica y pacífica en los espacios educativos.

Diversos autores consideran que:

Un buen clima escolar se caracteriza por lo positivo de las relaciones interpersonales, por un sistema de reglas y normas claro y coherente en su aplicación, y por un nivel bajo de victimización, intimidación o maltrato. Es evidente que un centro escolar que ignora e implícitamente permite los comportamientos

violentos no valorando la empatía y la tolerancia, porque su rasgo esencial es la competitividad y el individualismo, provoca un clima de violencia institucional al no saber prevenir y resolver los conflictos de manera pacífica (Tuvilla, 2004: 31).

Con respecto a los estudiantes y el aula, Tuvilla (2004) establece algunas directrices en lo referente a la prevención de conductas e intervenciones para regular los conflictos y para reducir la violencia, las cuales resultan pertinentes para la presente investigación.

Esquema 5: Prevención de conductas, intervención para regular los conflictos e intervenciones para reducir la violencia

	Prevención de conductas	Intervenciones para regular los conflictos	Intervenciones para reducir la violencia
Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> *Desarrollo de las habilidades sociales y la autoestima. *Formación en el aprendizaje de la ciudadanía democrática. 	<ul style="list-style-type: none"> *Formación del alumnado en la gestión de los conflictos. *Mediación escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> *Diálogo y contrato con los agresores. *Protección con las víctimas más ayuda psicológica *Grupos de comunicación.
Aula	<ul style="list-style-type: none"> *Normas de clase. *Refuerzos positivos. *Aprendizaje cooperativo. *Actividades colectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> *Normas de clase. *Asamblea de aula. *Actividades educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> *Información *Espacios para el diálogo. *Reglas y sanciones justas.

Fuente: (Tuvilla, 2004: 31).

Resaltar nuevamente la importancia del desarrollo de la cooperación, como elemento fundamental para la transformación pacífica de los conflictos entre los estudiantes en el aula, es primordial, fomentar dicha transformación puede llevarse a cabo a través de modelos que permitan aumentar la interacción con sus compañeros, el desarrollo de habilidades sociales y desarrollo de relaciones positivas.

La ayuda mutua y el trabajo en equipo supone una nueva forma de recibir y generar conocimientos. La cooperación tiene un potencial educativo enorme, hace posible que los estudiantes interactúen positivamente, lo que supone que compartan recursos, objetivos y roles que favorezcan la responsabilidad individual y colectiva.

En este sentido, Tuvilla (2004) señala que la resolución de conflictos en la escuela es a través de un conjunto de técnicas, actividades y estrategias encaminadas al establecimiento de buenas relaciones, autodisciplina, escucha

activa y la expresión de los sentimientos entre el alumnado, lo que favorece la cooperación y por consiguiente previene la violencia.

Dentro del programa de resolución de conflictos en las escuelas, Ramón Alzate (2005) hace referencia a cinco objetivos comunes de los cuáles se rescatan los principales puntos de dos de ellos, que son: crear un entorno saludable para el aprendizaje y reforzar el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Entre los principales puntos que se deben abordar para crear un entorno saludable para el aprendizaje, destacamos la importancia de disminuir los incidentes de violencia, disminuir el comportamiento antisocial y la orientación agresiva que frecuentemente lleva a la violencia, disminuir la hostilidad de palabras y acciones entre grupos de estudiantes.

A su vez, reforzar el desarrollo emocional y social de los estudiantes a través de crear una comunidad constructiva ante el conflicto, desarrollar habilidades de solución de problemas, aumentar la habilidad de empatizar con los otros, y mejorar la conciencia y el manejo emocional.

En este sentido retomaremos algunos planteamientos desarrollados por Kreidler (2005), a través de los cuales determina que un aula pacífica es aquella que se construye de la sinergia de cinco principios fundamentales:

1. Cooperación: Los niños aprenden a trabajar juntos, a confiar, ayudar y compartir con los demás, y es la fuente principal para la transformación pacífica de los conflictos.

2. Comunicación: Los niños aprenden a observar cuidadosamente, comunicarse con precisión, y escuchar sensiblemente, lo que propicia empatía hacia el otro.

3. Aprecio por la diversidad: Aprenden a respetar y apreciar las diferencias entre las personas, entender el prejuicio y como funciona éste, siendo éste un valor fundamental para la convivencia armónica.

4. Expresión positiva de las emociones: Aprenden a expresar sus sentimientos, especialmente la ira, el enojo y la frustración, encauzándolos de formas no agresivas ni destructivas, asimismo aprenden auto-control y contribuyen al

balance de sus emociones.

5. Resolución de conflictos: Los niños aprenden las habilidades de responder creativamente a los conflictos en el contexto de una comunidad humanitaria y de apoyo (Kreidler en Alzate, 2005:7).

El aula vista como el espacio fundamental para fomentar la convivencia tranquila y de esa forma edificar una escuela en dónde se desarrollen relaciones pacíficas, debe enfocarse en trabajar con alternativas, métodos o herramientas para la transformación pacífica de los conflictos entre el estudiantado, por ser una tarea esencial que tendrá como consecuencia el que los estudiantes se preocupen por los demás, que actúen con honestidad, cooperen e impulsen el respeto a la diversidad de pensamiento, elección y acción.

La educación como agente poderoso al cambio cultural y el progreso de las sociedades permite la concientización sobre los problemas sociales y el desarrollo integral de los individuos, en este caso, los estudiantes, lo que facilita la búsqueda e implementación de transformaciones pacíficas.

Por esto, se requiere de un cambio estimulado de valores, actitudes y conductas, sustentados en valores como la empatía, el diálogo, la compasión y la cooperación dentro de las aulas para superar por medio de la transformación pacífica de los conflictos los episodios de violencia entre los estudiantes. En este sentido, la integración de las emociones en la educación formal, es una cuestión primordial puesto que el sistema educativo siempre se ha centrado en la adquisición de conocimientos en función de competencias y ha dejado de lado un aspecto fundamental para la convivencia en las aulas, la gestión de las emociones.

CAPÍTULO 2: MANEJO DE LAS EMOCIONES Y HERRAMIENTAS

Los seres humanos nacemos y vivimos en sociedad a lo largo de nuestra vida, somos seres sociales, generamos relaciones interpersonales y la opinión que tienen de nosotros las personas con las que interactuamos es fundamental para el reforzamiento personal. En este sentido, cuando hablamos de convivencia o conflicto, vistos éstos como relación social, siempre están cargados de emociones y sentimientos.

Las emociones están presentes desde que nacemos y son vitales en la construcción de nuestra personalidad y de cómo interactuemos socialmente. Las emociones están presentes en todos los procesos evolutivos y son la fuente principal de las decisiones que tomamos todos los días; así mismo las vivimos y experimentamos en cualquier momento, en cualquier lugar, con los amigos, la familia, el entorno, la escuela y los maestros, entre otros.

Por lo tanto, es importante señalar que la escuela es un entorno más en el que conocemos y experimentamos el desarrollo de las emociones. Las emociones son socialmente interpretadas pero también gestionadas, se vinculan con significados socialmente compartidos, constituyen un signo comunicacional, son constitutivas siempre en toda interacción y nos permiten dar sentido a lo que sentimos, para actuar en consecuencia y de forma coherente en nuestro entorno sociocultural (Hochschild, 1990).

En este sentido, es importante destacar que la inteligencia interpersonal se desarrolla y construye a través de la capacidad para establecer diferencias entre las personas, estimular el sentimiento de empatía y generar relaciones sociales armoniosas; por su parte la inteligencia intrapersonal es el conocimiento de uno mismo, es decir, aceptar nuestras limitaciones y regular nuestras emociones.

Educar las emociones significa identificarlas, reconocerlas y nombrarlas, así como desarrollar empatía con los demás y las emociones que experimentan, lo cual nos permitirá aceptarnos, querernos, respetarnos, y por consiguiente, respetar a los demás y desarrollar nuevos caminos para transformar los conflictos. Hablar de educar emocionalmente pone el énfasis en actitudes afectivas que

buscan fomentar en la niña o el niño una fusión entre pensamiento, emoción y acción, lo que contribuye a la transformación pacífica de los conflictos.

2.1 ¿Qué son las emociones?

Las personas nacemos con tendencias innatas, perceptivas, motrices y cognitivas, así como con ciertas habilidades sociales básicas, las cuáles nos permiten responder a situaciones o eventos significativos y trascendentales de nuestro crecimiento y desarrollo humano. En este sentido las emociones básicas forman parte de esta carga originaria.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de emociones?, ¿Es lo mismo una emoción que un estado de ánimo?, ¿Las emociones y los sentimientos representan lo mismo?, estas y otras interrogantes surgen cuando abordamos el presente apartado; por lo tanto, se consideró pertinente abordar el desarrollo del mismo partiendo de la definición básica de emoción.

«Emoción» proviene del latín *emotio*, derivado de *emotus*, participio pasado de *emovere* ("mudarse", "alejarse", "remover", "agitar"), compuesto de *e-* ("fuera") (variante de *ex-*) y *movere* ("mover"), lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar (Diccionario de la Real Academia Española, 2014).

Daniel Goleman, Dr. en Psicología por la Universidad de Harvard, especialista en inteligencia emocional, define a la emoción como “un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una gran variedad de tendencias a actuar” (Goleman, 1995: 331).

Rafael Bisquerra, director del Posgrado en Educación Emocional y Bienestar, del Posgrado en Inteligencia Emocional en las Organizaciones y otros posgrados y masters en la Universidad de Barcelona, define a la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2000:61).

Por lo tanto podemos definir a la emoción como un estado afectivo que experimentamos, una reacción generada subjetivamente a un acontecimiento externo o interno que está acompañada de cambios fisiológicos. En los seres humanos la experiencia de una emoción por lo general implica un conjunto de actitudes, creencias y conocimientos sobre el mundo que los rodea, y son utilizadas para valorar alguna situación en particular, por lo que suelen influir en la forma en que se percibe dicha situación; es una reacción inconsciente que prepara a nuestro cuerpo para actuar, permite una reacción momentánea a una situación concreta.

Psicológicamente las emociones alteran nuestra atención, aumentan ciertas conductas en la jerarquía de respuestas de las personas; fisiológicamente, organizan con rapidez las respuestas de diversos sistemas biológicos (voz, expresiones faciales, sistema endocrino, etc.) con el fin de establecer de manera interna la forma más óptima del comportamiento; y conductualmente, las emociones nos sirven para fijar nuestra posición ante nuestro entorno, impulsándonos así, hacia ciertas personas y objetos.

Por mucho tiempo las emociones han sido consideradas poco relevantes ya que se le da mayor importancia a la parte más racional del ser humano; sin embargo, las emociones indican estados internos personales por lo que nos acercan a las motivaciones, las necesidades, los objetivos o los deseos, y aunque este conocimiento no permite predecir la conducta de un individuo si puede ayudar a intuirlo.

Cuando hablamos de las emociones es importante rescatar los aportes hechos por Charles Darwin en la comprensión de las mismas que quedarían plasmados en su obra *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* en el año de 1872, dicha obra fue el resultado del trabajo realizado a través de observaciones sistemáticas en diferentes culturas y en animales domésticos y salvajes durante 30 años. En esta obra, Darwin defiende dos tesis fundamentales con respecto a la expresión de nuestras emociones: la primera es

que la expresión de nuestras emociones es innata y universal; la segunda tesis que sostiene es que nuestras emociones son producto de la evolución.

Bajo estas tesis podemos señalar que Darwin apuntaba que la expresión de emociones básicas como la tristeza, el asco o la ira, no son humanas únicamente, sino que son compartidas con otros animales. Después de muchos años de la publicación de dicha obra, uno de los primeros científicos que retomó el estudio de las emociones y buscó comprobar las hipótesis planteadas por Darwin, con respecto a la expresión de las emociones, fue el Dr. Paul Ekman, investigador profesor emérito de psicología de la Universidad de California, considerado como uno de los cien psicólogos más influyentes del siglo XX.

Ekman ha compartido muchos de los hallazgos de Darwin, entre otros encontró que las expresiones faciales de las emociones no son determinadas culturalmente, sino que son universales y tienen un origen biológico. Como parte de sus investigaciones transculturales en personas ilustres de una tribu de Papúa, Nueva Guinea, llegó a la conclusión antes mencionada y desarrolló una lista de emociones humanas básicas, las cuáles son: el enojo, el miedo, la tristeza, el asco, la sorpresa y la alegría.

Derivado de la identificación de las emociones básicas podemos señalar las características específicas de las mismas, en un primer momento podemos identificar que las emociones no son ni buenas ni malas, son señales universales específicas, tienen fisiología propia, existe una evaluación automática al momento de experimentar alguna de ellas, están presentes en otros primates, tienen la capacidad de aparecer rápidamente, su duración puede ser breve, las experimentamos como algo que nos ocurre, no como algo que hemos elegido, hay pensamientos, imágenes y memorias asociadas, hay una experiencia subjetiva distinta, tiene un periodo refractario, no hay una restricción del objetivo de la emoción (puede ser cosa, persona, evento, etc.), pueden ocurrir sin que seamos conscientes de ellas, pueden ser expresadas de forma constructiva o destructiva, surgen en relación a alguna cosa, real o imaginada que es relevante para la persona, y por último, las emociones son contagiosas.

Consecuentemente, una emoción debe cumplir con cuatro criterios para considerarse como tal: “1) la emoción tiene una connotación o significado específico y subjetivo único para cada persona, 2) va acompañada de una expresión facial determinada y muy concreta, 3) tiene un patrón de descarga neuronal específico, es decir, unas reacciones físicas singulares y determinadas, y 4) cada emoción origina unos comportamientos concretos que podemos reconocer como propios de ella” (Maganto y Maganto, 2010: 16).

En la evolución del ser humano, las emociones han jugado los roles de motivar nuestras acciones de forma inconsciente para protegernos del peligro, salvar nuestras vidas y favorecer la continuidad de nuestro linaje genético, son esenciales en la creación de lazos de cooperación, han surgido en respuesta a la satisfacción o insatisfacción de nuestras necesidades básicas y pueden superar los impulsos básicos de vivir, comer o tener relaciones sexuales, por ejemplo.

Por lo tanto, las emociones tienen diversas funciones y nos sirven para mejorar nuestro proceso de adaptación y la forma en que nos relacionamos socialmente; las funciones a las que hacemos referencia son: la de protección/adaptativa, la informativa, la social y la motivacional.

- Protección/Adaptativa: cuando hacemos referencia a esta función hablamos de que las emociones nos preparan para responder a cada situación que enfrentamos, por consiguiente, cada emoción libera reacciones particulares, ya sea de adaptación o protección para el ser humano.
- Informativa: las emociones se expresan más allá de nuestra voluntad, por lo tanto, las emociones nos proporcionan pistas de cómo estamos en el plano personal o, en su caso, cómo está el otro.
- Social: las emociones permiten la comunicación de nuestros sentimientos, por lo que facilitan las interacciones sociales, partiendo de que a través de ellas podemos saber lo que el otro piensa. Crea lazos emocionales.
- Motivacional: las emociones y la motivación están relacionadas por la fuerza que acompaña a las emociones, preparándonos a potenciarlas o conducir nuestra conducta.

De forma que, cómo señalan Maganto y Maganto (2010), las emociones son indicadores para nosotros, vigilan el estado de nuestras relaciones, funcionan de señales para los demás, nos preparan para la acción, valoran si las cosas están bien y nos permiten decidir cómo actuar.

Las emociones nos permiten enfrentar y aceptar los desafíos y las experiencias vitales, nos alientan a comunicarnos y compartir con los demás lo que nos sucede o lo que experimentamos ante determinadas circunstancias, nos enseñan a distinguir lo que nos agrada o lo que nos desagrada, nos facilitan la adaptación con nuestras situaciones.

Las emociones son aquellas que nos mueven, nos motivan a vivir y a interactuar constantemente con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea; son base esencial del proceso de toma de decisiones y razonamiento de los individuos, son un lenguaje en sí mismas.

Josep Redorta (2007) señala que se habla de regulación de las emociones cuando el esfuerzo está encaminado a la orientación de las propias emociones y gestión de las mismas, cuando la canalización favorece las emociones de los demás, es decir, cuando se presentan en las relaciones interpersonales (Redorta, 2007: 117). Asimismo, desarrolló un modelo práctico de gestión de emociones, en el cuál parte de cuatro premisas fundamentales para su construcción, del que podemos destacar:

- a) *Toda emoción tiene un objetivo:* equivale a la afirmación de que toda emoción tiene una función.
- b) *Las emociones son expresadas a partir de cierto nivel:* específicamente en el rostro, se perciben los cambios emocionales de las personas, y la emoción básica latente puede ser expresada de tal forma que el observador puede reconocerla.
- c) *Existen unas emociones en la gestión de las relaciones interpersonales:* para efectos del modelo solo son relevantes las emociones que tienen incidencia directa con las relaciones interpersonales, es decir, aquellas a las que los individuos se ven obligados a enfrentar con mayor frecuencia.

d) *Podemos actuar adecuada y rápidamente ante esas emociones relevantes:* identificada la presencia de una emoción, se pueden tener pautas de actuación interiorizadas que ayuden a los individuos a manejar de forma efectiva la situación emocional.

Al hablar de emociones no hablamos de estados de ánimo, pues ambos estados difieren en términos de su duración, los cambios fisiológicos que llevan asociados cada uno y la intencionalidad que los activa. Los estados de ánimo se caracterizan porque tienen una duración mayor al de las emociones, éstas duran segundos o minutos, y los estados de ánimo pueden durar horas o días, por lo tanto son más duraderos que las emociones; el detonante de los estados de ánimo no es obvio e incluso puede ser difícil de identificar, no tiene señales o gestos propios, predisponen a la persona a activar ciertas emociones, como si necesitara experimentarlas o tuviera adicción momentánea por ellas; un estado de ánimo balanceado que predisponga el surgimiento de determinadas emociones puede ser cultivado mediante prácticas contemplativas.

Por su parte, los sentimientos se consideran como una experiencia subjetiva de la emoción. Su origen está en las percepciones y las sensaciones del momento. El sentimiento siempre supone el juicio que la persona hace de su experiencia cuando tiene que enfrentarse a una situación determinada; son la sensación consciente de una determinada reacción emocional. “Las emociones y sentimientos tienen sus códigos y su forma de expresión, así como sus efectos secundarios. Por ello es importante conocer cómo funcionan las emociones y al servicio de qué están, porque si lo ignoramos, también ignoramos una parte importante de nuestra vida” (Maganto y Maganto, 2010: 16).

2.2 Emociones y conflicto

Identificar, entender, aceptar y regular nuestras emociones es una práctica de suma importancia como elementos fundamentales del proceso de interacción con nuestra persona y con los demás, su experiencia o presencia en el conflicto es inevitable. Debemos tener en consideración que en un conflicto es muy común

que las emociones se desborden o se salgan de nuestro control, los aspectos emocionales en el conflicto aparecen fuera de control, es decir, nos enfrentamos a una alta emocionalidad, las emociones son las que le dan significado a los problemas; consecuentemente, la gestión positiva de las mismas resulta esencial en la transformación de los conflictos por la vía pacífica.

Aunque las emociones no son propiamente las que causan el conflicto, el o los conflictos pueden ser resultado de percepciones falsas y emociones negativas, pero también intervienen en su formación factores estructurales, culturales y de comportamiento; emoción y conflicto son dos conceptos estrechamente relacionados entre sí; el conflicto activa emociones intensas.

Las emociones intervienen en la forma como percibimos el o los conflictos, por lo tanto, si las emociones no son reguladas pueden generar un efecto negativo que produzcan la disminución de la confianza e interpretaciones negativas de la conducta del otro, cuando las emociones son intensas impiden pensar con claridad; por su parte, las emociones positivas incrementan la posibilidad de encontrar probables relaciones entre los elementos del conflicto, tener una visión mayor de la situación que se enfrenta y encontrar soluciones pacíficas.

Las emociones pueden influir en la gestión del conflicto, condicionando el comportamiento humano en su desarrollo, así como las respuestas que se generan durante dicha gestión, afectando al comportamiento propio ante el conflicto.

Al respecto, Redorta (2007) señala a las emociones como elemento fundamental dentro del proceso estratégico para afrontar los conflictos, como las que otorgan significado a los problemas. A su vez, apunta que la interacción entre el problema y la trascendencia que tiene éste para cada una de las partes involucradas, condiciona de manera relevante la forma de abordar la situación concreta y hace referencia a dos categorías específicas:

- a) *“Dilemas y problemas*: un dilema y un problema requieren básicamente razonamiento, reflexión e información adecuada. Habrá que ponderar los pros y los contras y tomar una decisión. Los problemas y los dilemas se

afrontan con más información, evitando errores de percepción y juicio, manteniendo la cabeza fría y con una adecuada ponderación de factores... Decidirse es arriesgarse, es aproximarse a una opción en detrimento de otras, y eso tiene alguna consecuencia para quien afronta la situación.

- b) *Conflicto y confusión*: la confusión produce bloqueo. Es como la niebla que no permite saber dónde estamos. Las emociones encontradas son tan intensas que impiden pensar con claridad. Las ventajas e inconvenientes de la situación son tan equilibradas que no nos permiten tomar una decisión. Nos invade el miedo y dejamos de actuar. Sin embargo, quizá sea éste un adecuado mecanismo de defensa. En la confusión primero hay que reducir la tensión emocional, luego buscar información complementaria y no tomar decisiones rápidas hasta que el razonamiento sea más claro.

En el conflicto, la situación emocional es muy intensa, las partes no razonan. Se disputa más que se dialoga, ya que la emoción ahoga cualquier buena reflexión. Es mucho más importante pensar en gestionar la situación emocional que afrontar el fondo del problema” (Redorta, 2007: 36-37).

Consecuentemente, el conflicto visto como un proceso dinámico y complejo es alimentado por emociones, por lo tanto, entender los procesos de transformación de los conflictos incluye estudiar las emociones como variables inevitables dentro de los mismos; en la resolución o transformación de los conflictos, las emociones son un factor fundamental al momento de plantear soluciones que trasciendan el conflicto a través del diálogo.

Para resolver conflictos hay que poner el acento en la intersubjetividad, en el diálogo, en la comprensión empática entre los coprotagonistas de las situaciones de interacción; para ello hay que favorecer la creación de un concepto de uno mismo (la propia imagen y valoración) positivo... La mejora de la capacidad comunicativa, de la aptitud para compartir, premisa imprescindible del diálogo que alienta la sensación de grupo, de cohesión. De esa forma, ejercitándose gradualmente, combinando el proceso de diferenciación y afirmación personal con el dominio de las relaciones interpersonales, los niños se percatan de las ventajas de la colaboración frente a la competencia. Al ser capaces de comprender sus propios sentimientos y los de los

demás podrán desarrollar, o al menos intentarlo, respuestas creativas al conflicto. (Grasa en Judson, 2000: 16).

El conflicto debe ser abordado afrontando la situación e identificando la respuesta emocional que puede generar en los participantes del mismo. Por consiguiente, resulta prioritario regular la situación emocional antes de enfrentar los aspectos racionales del acontecimiento de conflicto en el que estemos involucrados. Es importante conocer y desarrollar habilidades para regular y gestionar las emociones.

Estudios empíricos recientes dan cuenta de que las emociones positivas como la alegría, admiración, gratitud, amor, entre otras, favorecen en general al desarrollo de respuestas que propician la conciliación y la colaboración, a diferencia de las emociones negativas como la ira, miedo, envidia, etc., que generan con mayor continuidad a comportamientos competitivos (Montes *et al.*, 2014).

Al respecto Judson (2000), apunta que "...cuando la gente cede al miedo, a la ira o a otros sentimientos negativos, cuando no se tiene noción del propio valor y se carece de práctica en la búsqueda de alternativas, es comprensible que sea difícil reaccionar de una manera creativa. De hecho, en estas circunstancias podemos llegar a actuar violentamente. La violencia es una reacción destructiva ante el conflicto" (Judson, 2000: 21).

En opinión de esta autora, el reconocimiento de las emociones propias y lo que significan para las personas en el proceso de gestión del conflicto, resulta fundamental; en este sentido, el fomento de la empatía hacia uno mismo y hacia los demás permite reconocer dichas emociones a través de la percepción, contribuye a la conciencia social y, por último, a la habilidad para relacionarnos, para comunicar, llegar a acuerdos, conectar positiva y armoniosamente con los demás.

2.3 ¿En qué consiste el manejo de las emociones?

Cuando hablamos de manejo o gestión de las emociones hacemos referencia al proceso interno de autoconocimiento, que nos permite identificar nuestros procesos emocionales, sus causas, sus detonantes y los efectos que generan en nosotros. Gestionar nuestras emociones adecuadamente propicia el desarrollo de interrelaciones armónicas.

Por lo tanto, trabajar sobre la gestión y el desarrollo de una conciencia emocional nos permitirá tomar decisiones y emprender acciones en función de cada situación, alejándonos de respuestas impulsivas. Identificar con claridad nuestras emociones y sus causas permite superar de una forma positiva y satisfactoria las etapas de nuestra vida que representen una dificultad, con nosotros mismos y con las personas que interactuamos.

Al referirnos a gestión de las emociones no hacemos referencia a controlar la presencia de éstas, ya que esto último puede propiciar un proceso de negación o de supresión de las mismas, que lo único que genera es el fortalecimiento de ciclos emocionales negativos que no permitan la transformación de los conflictos que enfrentemos; así, en el proceso de autoconocimiento emocional es fundamental no controlar las emociones, sino observarlas y dejarlas fluir para poder transformarlas.

La gestión adecuada de las emociones no sólo permite mejorar la comunicación con los demás, lograr acuerdos, respetarlos y mantenerlos, sino que puede tener efectos terapéuticos positivos, lo que permitiría contribuir a la forma en que percibamos las dificultades o conflictos, y genere el desarrollo de interacciones humanas alejadas de la violencia.

Como seres humanos, todos queremos ser felices y estar libres de la desgracia, todos hemos aprendido que la llave de la felicidad es la paz interna. Los mayores obstáculos para la paz interna son las emociones perturbadoras como el odio, apego, miedo y suspicacia, mientras que el amor y la compasión son las fuentes de la paz y la felicidad, Dalai Lama.

En el proceso del manejo de las emociones es primordial permitirnos sentir la emoción en lugar de controlarla, es decir, es necesario vivirla para transformarla; de lo contrario, al rechazar la emoción, ésta regresará con más fuerza tarde o temprano e incidirá directamente en la forma cómo percibamos el acontecimiento que estemos enfrentando, y las acciones o palabras del otro, lo que afecta directamente al proceso de comunicación, y a su vez la posible resolución del conflicto.

El autoconocimiento desarrollado, a través de prácticas que nos concedan conectar con nuestras emociones y las del otro, permiten comprender que la presencia de las mismas son una consecuencia de nuestros pensamientos, por lo tanto pueden y deben ser gestionadas para fomentar el fortalecimiento de la empatía y el establecimiento de relaciones sociales armónicas; vivir desde y con paz interior refuerza los lazos sociales.

Derivado de diversos estudios y evaluaciones realizadas, con respecto a los beneficios del manejo positivo de las emociones en estudiantes de escuelas en Estado Unidos Daniel Goleman (2014), enlista algunos de los resultados detectados a partir de la medición de las cuatro dimensiones en las que se enfocan sus estudios sobre Inteligencia Emocional (la auto-conciencia, autorregulación, aprovechamiento productivo de las emociones, empatía y mejora de las relaciones personales), las cuáles se desarrollan en el siguiente apartado; algunos de estos beneficios son:

- ❖ Mejora en el reconocimiento y la designación de las propias emociones.
- ❖ Mayor tolerancia ante las frustraciones y control del enojo.
- ❖ Mayor capacidad para expresar adecuadamente el enojo, sin pelear.
- ❖ Menos comportamientos agresivos o autodestructivos.
- ❖ Más sentimientos positivos sobre ellos mismos, la escuela y la familia.
- ❖ Mayor capacidad para comprender el punto de vista de otra persona.
- ❖ Mejora de la capacidad de escuchar.
- ❖ Más actitud “pro-social” y armoniosa en grupo.

- ❖ Mayor cooperación, ayuda y actitud de compartir.
- ❖ Actitud más democrática en el trato con los otros (Goleman, 2014:326-327).

Un adecuado manejo de las emociones ayuda a las personas a mejorar su capacidad para identificar, entender y manejar las emociones correctamente, facilita las relaciones con los demás, alcanzar las metas y objetivos trazados, el manejo del estrés, y la superación de problemas y obstáculos que se presenten a lo largo de la vida.

Conocer las emociones propias permite identificar las de los demás, desarrollar habilidades de autocontrol y manejo de las emociones negativas que inciden directamente en la forma como enfrentamos y resolvemos los conflictos con los otros, en general, y en el caso de los estudiantes con los compañeros de clase. A su vez permite generar y potencializar las emociones positivas, suscitar sinergias positivas individuales y colectivas, y fomentar los recursos para afrontar pacíficamente los problemas o dificultades.

Silvio Raij (2017), instructor de *Mindfulness* basado en Conciencia Plena y Reducción de Estrés (MBSR), desarrolla siete principios para manejar las emociones que son:

- ❖ Las emociones necesitan espacio: se refiere a darle espacio a las emociones, sin rechazarlas o evitarlas para poder entenderlas y gestionarlas mejor.
- ❖ Las emociones son imperantes: todas las emociones llegan y se van, ninguna permanece.
- ❖ No somos nuestras emociones: las emociones son lo que sentimos, pero no lo que somos, es decir, las emociones no nos definen. El cambio del verso “ser” al verbo “estar” nos habilita a ver las emociones con objetividad y así poder manejarlas mejor.
- ❖ Los pensamientos mantienen vivas las emociones: se refiere a hacer conciencia de la calidad y cantidad de pensamientos que creamos. De eso dependerá la intensidad y la duración de las emociones.

- ❖ Las emociones mueren bajo observación: cuando identificamos y le ponemos nombre a lo que estamos sintiendo, la ansiedad y la tensión automáticamente bajan con esto, desaparece el miedo.
- ❖ Las emociones son tu mejor maestro: reconocer y comprender las emociones es mucho más saludable y productivo que ignorar su importancia. Las emociones pueden ser muy buenas señales si las sabemos leer.
- ❖ Las emociones se reflejan en el cuerpo: todo lo que sentimos se refleja claramente en nuestro cuerpo (Raij, 2017:204-206).

La inclusión de forma transversal al sistema educativo de herramientas que fortalezcan el manejo de las emociones en este ámbito, podría ser a través de una metodología que permita la introducción del tema y la práctica en forma progresiva, con la finalidad de no tener que llevar a cabo cambios importantes en la estructura curricular de las escuelas.

La importancia de desarrollar el manejo de las emociones en los niños, para su convivencia dentro del aula, está sustentada en la importancia de desarrollar aspectos que van más allá del intelecto, es decir, que estén centrados en la toma de conciencia y la expresión de las propias emociones, la detección del estado anímico y de los sentimientos de los demás, así como la capacidad para desarrollar una actitud empática frente a sus compañeros.

2.4 Herramientas para el manejo de las emociones

Existen diversas herramientas recomendadas para el manejo de las emociones que buscan contribuir con la transformación de las emociones negativas, para enfrentar las experiencias de manera armónica, por lo tanto, es importante identificar cuál es el objetivo de dichas herramientas.

Integrar la regulación de las emociones es necesaria para adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias, desarrollar y potencializar la habilidad de regularlas, identificar las de los demás, prevenir los efectos nocivos de las

emociones negativas, fomentar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar una mayor competencia emocional y la habilidad de auto-motivarse, así como adoptar una actitud positiva ante la vida y las dificultades que presenta la misma.

Entre la diversidad de herramientas existentes para el manejo de las emociones, se encuentra la Inteligencia Emocional y el Mindfulness o Atención Plena, ambas son utilizadas en la actualidad con niños en ámbitos educativos en distintas partes del mundo, para contribuir al incremento del desempeño académico y crear sinergias positivas individuales y colectivas.

La idea, concepto y esencia de la Inteligencia Emocional ha estado presente a lo largo de la historia de la psicología; sin embargo, el Profesor Daniel Goleman es el que se encargó de popularizar dicho concepto alrededor de los años noventa a través de su libro titulado “Inteligencia Emocional” (2014), en el cual lleva a cabo el desarrollo del gran poder que tienen las emociones sobre lo que somos, lo que hacemos, cómo nos relacionamos con los otros y de qué forma enfrentamos los conflictos.

La Inteligencia Emocional, como lo señala Daniel Goleman (2014), va más allá de los aspectos cognitivos, como lo son la memoria y la capacidad de resolver los conflictos, habla sobre la capacidad para dirigirnos con efectividad a los demás y a nosotros mismos, de conectar con nuestras emociones, gestionarlas, frenar los impulsos, entre otras cosas. La Inteligencia Emocional refiere a las capacidades y habilidades psicológicas que implican el entendimiento, control y transformación de las emociones propias y de los demás.

Existen dos formas básicas de inteligencia emocional: por un lado la inteligencia interpersonal, que supone comprender las emociones de los otros y tener la habilidad de reaccionar o actuar según el estado anímico o emocional del otro; por otro lado la inteligencia intrapersonal, que tiene que ver con la comprensión de las propias emociones, tenerlas presentes al momento de tomar decisiones y tener la capacidad de regularlas según la situación que enfrentemos (Enciclopedia de Conceptos, 2018).

Daniel Goleman (2014) habla de cuatro dimensiones básicas de la Inteligencia Emocional, las cuáles son: la auto-conciencia, autorregulación, aprovechamiento productivo de las emociones, empatía y mejora de las relaciones personales.

- Auto-conciencia: consiste en llevar a cabo el reconocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones, mejora el reconocimiento de las propias emociones y la mayor capacidad para entender las causas de los sentimientos.
- Auto-regulación: contribuye al desarrollo de una mayor capacidad para expresar correctamente las emociones negativas, lo que permite que se generen menos comportamientos agresivos o autodestructivos, el fomento de más sentimientos positivos sobre uno mismo y los otros.
- Aprovechamiento productivo de las emociones (motivación): propicia menos episodios de impulsividad, mayor autocontrol, mayor capacidad de comprensión del punto de vista de las otras personas, el fomento y mejora de la empatía, así como de la sensibilidad para percibir los sentimientos de los que nos rodean y mejora la capacidad de escucha.
- Empatía y mejora de las relaciones personales: al hablar de empatía nos referimos a ser capaces de tomar la perspectiva del otro y cultivar la sensibilidad y comprensión con las personas que nos rodean, por su parte la mejora de las relaciones personales permite tener una mejor actitud en la comunicación, desarrollar mayor consideración hacia los otros, mayor cooperación, ayuda y actitud de compartir, así como la mejora en la resolución de conflictos. (Goleman, 2014, pp. 326-327).

Los estudios e investigaciones realizadas sobre Inteligencia Emocional afirman que la persona que cuenta con ésta posee mayor confianza en sus capacidades, genera y mantiene relaciones satisfactorias, comunica lo que necesita, piensa y siente, teniendo en cuenta sus emociones y las de los otros, y tiene recursos para la resolución de conflictos. En este sentido, el manejo de las emociones, a través de la práctica de la Inteligencia Emocional, puede influir positivamente en la capacidad reflexiva de las personas en general, y de los niños

en particular, permitiendo el sostenimiento de la atención, la mejora en la forma de interrelación en el contexto escolar.

Cuando hablamos de *mindfulness* o atención plena, como se le denomina en el español, nos referimos a una práctica pedagógica para el manejo de las emociones, que consiste en observar cómo las percepciones sobre el conflicto aparecen en nuestra mente y facilita el descubrimiento de las mejores estrategias para enfrentar las situaciones; contribuye a comprendernos a nosotros mismos y a comprender a los demás, desarrollar herramientas y capacidades para reconocer y enfrentar los conflictos internos y externos.

El *mindfulness* tiene su origen en la práctica budista a través de la meditación vipassana, la cual es una de las prácticas meditativas más antiguas del budismo, punto que se desarrollará con mayor profundidad en el siguiente apartado. Dicha meditación desarrolla una forma especial de ver la vida, la realidad tal y como es.

Consiste en el cultivo paulatino y directo de la conciencia. El budismo visto como sistema de pensamiento, es una filosofía de más de 2500 años de antigüedad, que ha desarrollado su doctrina y rituales al mismo tiempo que alimenta una actitud profundamente empírica.

Desde el budismo el cambio es visto como algo constante e inevitable, es la esencia de la experiencia misma; sin embargo, la falta de atención no nos permite percibirlo como tal. Es decir que no somos capaces de observar el fluir permanente de los cambios en el mundo. En este sentido, señala que la cultura humana a lo largo de la historia ha tendido a crear categorías de las experiencias en tres conceptos básicos, bueno, malo y neutral, así como construcciones mentales y se asumen como entidades reales.

Derivado de lo anterior podemos mencionar que vivimos la vida a través de pensamientos y conceptos que traducimos como realidades. A través de la práctica del *mindfulness* se genera una conciencia no conceptual, por referirlo de alguna manera, dicho de otro modo: que permanecemos alejados de los conceptos, las opiniones o los recuerdos, por lo tanto solo registra las experiencias que enfrentamos sin compararlas con alguna otra, no se categorizan. Es observar

las experiencias cotidianas tal como pasan, ver cómo nos hacen sentir y cómo reaccionamos a ellas en el momento que se nos presentan.

La atención plena de las experiencias nos hacen conscientes del mundo interior de la mente y nos abstrae por completo en nuestras vidas. Si prestamos atención al momento presente puede mejorar el funcionamiento del cerebro, del organismo y de la vida mental subjetiva, es decir, con sus emociones y pensamientos, así como las relaciones interpersonales.

La atención consciente en la propia experiencia permite a la persona aumentar sus habilidades de autorregulación, favoreciendo un reconocimiento más profundo de los acontecimientos sensoriales, corporales, emocionales y cognitivos que experimenta en cada instante (Kocovski, Segal y Battista, 2011).

Uno de los elementos fundamentales del *mindfulness* es la mirada bondadosa con la que las personas que lo practican observan su propia experiencia; por lo tanto se puede entender el *mindfulness* como un modo particular de procesar la información que contribuye a observar, desde cierta distancia, nuestros propios pensamientos, sensaciones y emociones, acallando la mente y favoreciendo a que nos veamos a nosotros mismos y los demás con una mayor ecuanimidad, claridad y objetividad, logrando así transformar las dificultades.

2.5 Mindfulness: origen, definición y ámbitos de aplicación

Siddharta Gautama nació probablemente en el año 558 A.C en Kapilavastu, ciudad amurallada del reino de Sakya situada en la región meridional del Himalaya, en la India. Al momento de su nacimiento la estructura social de la India estaba constituida en castas; los brahmanes o clase sacerdotal conformaban el grupo privilegiado que ostentaba el poder, se dedicaban al estudio, a la meditación y al culto y la enseñanza de los vedas¹.

¹ La palabra *veda* significa "saber" o "conocimiento" y se asigna a una serie de escritos que debido a su extensión y diversidad constituyen una auténtica enciclopedia religiosa, así como toda una tradición literaria, la más antigua del mundo. Dicha tradición es de origen *ario* misterioso pueblo indoeuropeo (quizá procedente del actual Irán) que invadió la India e impuso en ella su formidable

Las monarquías se perpetuaban en una sociedad brahmánica cada vez más dominada por grandes y poderosos jefes. Siddharta creció rodeado de lujo; sin embargo, un día decidió abandonar a su familia, fue así que se enfrentó a la muerte, el hambre, la enfermedad y el sufrimiento, por lo que decidió encontrar la causa del dolor humano y conocer una vía hacia la libertad.

Fue así que una noche se dispuso a alcanzar el conocimiento sin moverse y obtuvo la iluminación, por lo que se convirtió en Buda, que significa *el Iluminado*. En el siglo VI a.C. Buda empezó a difundir su doctrina como una religión que no teoriza sobre un dios creador ni un culto dirigido por él. “La meditación, la sabiduría y la moral son los tres pilares básicos en que se asientan las enseñanzas de Buda, que arrebataron al hinduismo brahmánico muchísimos fieles a partir del siglo VI a.C.” (Historia de las Religiones, 2009).

La decadencia a la que se veían sometidas las clases humildes, generada por el sistema de castas, creó un profundo malestar contra la tradición que cristalizó en nuevos puntos de vista sobre el mundo y en una revolución religiosa encabezada por Gautama Buda. Sin duda esta revolución religiosa logró su cristalización derivado del distanciamiento que imperaba dentro del contexto político-social de la época, entre los brahmanes que representaban a la casta más alta y que debían ser adorados como dioses, y las castas que representaban a la clase media burguesa y la clase baja.

A través de este breve recuento histórico sobre el surgimiento del budismo tibetano, podemos identificar que la meditación dentro de ese contexto social se convirtió en una práctica que permitió a un número importante de hindús enfrentar las desigualdades sociales y el conflicto desde una perspectiva de lo individual, para después permear en lo colectivo.

cultura. El *Sánscrito* lengua de los arios, es considerado hoy en día como uno de los idiomas más ricos y difíciles. Esto último explica que nunca haya sido “popular” pues las masas hablaban una forma vulgar y simplificada del *sánscrito* llamada *prácrítico*. Sin embargo, las obras de la antigua literatura hindú fueron escritas en *sánscrito* y, por consiguiente, su estudio resulta imprescindible para conocer a fondo la filosofía, la religión, el arte y la historia de la India.

El *mindfulness* representa el corazón de las enseñanzas originales de Siddhartha Gautama Sakyamuni, popularmente más conocido como Buda (563 a. C.). El origen del *mindfulness* es el Budismo, concretamente el Budismo tibetano, por lo que podemos afirmar que el *mindfulness* tiene más de 25 siglos de antigüedad.

A lo largo de los últimos años ha crecido el número de estudios e investigaciones sobre *mindfulness*; muchas de ellas están enfocadas a sus efectos en contextos clínicos y de salud; sin embargo, también se han comenzado a evaluar sus efectos en algunos programas dirigidos a estudiantes y docentes de distintos niveles educativos.

A nivel mundial se utilizan técnicas de meditación en diversos campos de estudio, como la psicología y la medicina, así como en espacios educativos que buscan mejorar las condiciones físicas y emocionales de los niños, que propicien entornos armoniosos.

Mindfulness tiene su origen en las tradiciones orientales, principalmente en el budismo como se mencionó anteriormente, dicha palabra es la traducción al inglés del término pali “*sati*”, que significa “conciencia, atención y recuerdo” (Siegel y cols., 2009). El primero que tradujo la palabra “*sati*” como *mindfulness* fue el traductor británico T.W. Rhys Davids, fundador de la Pali Text Society (Bodhi, 2011:53). No existe una traducción del término *mindfulness* al español; sin embargo, la forma en la que se le ha denominado con mayor frecuencia es “atención plena” o “consciencia plena”, aunque es muy común que se haga referencia al mismo desde el término en inglés.

En este contexto, decimos que somos *conscientes* cuando nos percatamos o advertimos lo que está ocurriendo dentro de nosotros (pensamientos, emociones, sensaciones corporales, etc.) y/o fuera (olores, sonidos, personas, objetos...). La *atención* podemos entenderla como consciencia centrada en un estímulo (e.g., la respiración, el cuerpo, el sonido de la lluvia o una persona que nos habla) (Mañas, Israel *et. al.*, 2014:199).

Como lo menciona Germer (2005), *mindfulness* puede utilizarse para describir

tres cosas: 1) un constructo teórico; 2) una práctica para desarrollar *mindfulness* (como es la meditación); y 3) un proceso psicológico (estar en un estado de consciencia o un estado *mindful*). En este sentido, es necesario señalar que el *mindfulness* no se limita únicamente a la práctica de la meditación y tampoco todas las clases de meditación son *mindfulness*.

Jon Kabat-Zinn, conocido referente mundial de *Mindfulness* por haber introducido esta práctica dentro del modelo médico de occidente hace más de 30 años, fundó la Clínica de Reducción de Estrés en el Centro Médico de la Universidad de Massachusetts. Allí introdujo a los pacientes a la práctica de *Mindfulness* para el tratamiento de problemas físicos, psicológicos, dolor crónico, y otros síntomas asociados al estrés; Kabat-Zinn define el *mindfulness* como “Prestar atención de manera intencional al momento presente, sin juzgar” (Sociedad Mindfulness y Salud, 2016); lo que nos permite dejar fluir las experiencias tal cuál se van dando, reduciendo nuestros niveles de estrés, poner atención en lo que está ocurriendo, dejar atrás el olvido y recuperar el equilibrio interno.

Por su parte Natalia Ramos Díaz, Olivia Recondo Pérez y Héctor Enríquez Anchondo definen el *mindfulness* como;

La atención mantenida y no valorativa sobre la experiencia tal y como es en el momento presente, sin juzgarla, sin evaluarla y sin reaccionar a ella... experimentar el momento presente con todos los sentidos y habilidades, sin perseguir ningún objetivo, (Ramos, Natalia *et. al.*, 2014:21).

Por lo tanto;

Este tipo de atención nos permite aprender a relacionarnos de forma directa con aquello que está ocurriendo en nuestra vida, aquí y ahora, en el momento presente. Es una forma de tomar conciencia de nuestra realidad, dándonos la oportunidad de trabajar conscientemente con nuestro estrés, dolor, enfermedad, pérdida o con los desafíos de nuestra vida. Practicando la atención plena desarrollamos una mayor capacidad de discernimiento y de compasión. La práctica de esta atención abre la puerta hacia nuevas posibilidades, nos trae al aquí y al ahora, nos invita a

vivir una vida de manera plena y en el presente (Sociedad Mindfulness y Salud, 2016).

El *mindfulness* es enseñado como un conjunto de técnicas y ejercicios que pueden ayudar a manejar las emociones, los pensamientos negativos y además ejercitar nuestra capacidad de estar en el momento presente, así como afectar positivamente la capacidad de toma de decisiones desde un lugar de claridad y compasión. Como práctica meditativa, el *mindfulness* consiste en enfocar la atención en un objeto determinado que suele ser, en un primer momento, la respiración; una vez enfocada la atención en la respiración, se trata de observar nuestras sensaciones, emociones e ideas en el momento presente, sin juicios, dejándolas fluir.

En otras palabras, *mindfulness* o atención plena, lo podemos entender como la capacidad que tenemos de vivir el aquí y ahora a través de la meditación o de alguna otra técnica; esta práctica, nos permite liberar el estrés al que nos sometemos día con día, al vivir preocupados por el pasado o por el futuro, práctica que al ser aplicada en niños puede contribuir al desarrollo de un ambiente armónico en las aulas y fuera de ellas.

Como bien lo señalan Israel Mañas, Clemente Franco, María Dolores Gil y Consolación Gil: “La consciencia es imprescindible. Ser conscientes supone percatarnos o advertir lo que ocurre dentro y fuera de nosotros. Ser conscientes significa darnos cuenta, atender, observar nuestros propios pensamientos, emociones y sensaciones corporales. También implica la consciencia del mundo que nos rodea, cualquier cosa que haya ahí fuera (personas, sonidos, olores...). Ser conscientes también nos brinda la posibilidad de desarrollar cierta sabiduría y sentimientos de amor y respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás” (Mañas, Israel *et. al.*, 2014:194-195).

Uno de los objetivos principales del *mindfulness* consiste en cultivar una comprensión de la mente asentada en la experiencia, llegamos a conocer nuestra propia mente, nuestro mundo interno y las mentes de los que nos rodean con ternura y compasión.

El ser humano tiene una capacidad enorme para la compasión y para la empatía. Convertir ese potencial en realidad supone un gran reto en estos tiempos tan turbulentos, pero quizá sea tan sencillo como sintonizar con nosotros mismos de uno en uno, mente a mente, relación a relación y momento a momento (Siegel, 2010: 15).

Kabat-Zinn (2003) señala siete elementos esenciales relacionados con la actitud hacia la práctica del *mindfulness*:

- 1) No juzgar: La atención plena se cultiva asumiendo la postura de testigos imparciales de nuestra propia experiencia.
- 2) Paciencia: Permitir que las cosas sucedan a su debido tiempo. Tener paciencia consiste sencillamente en estar totalmente abierto a cada momento, aceptándolo como tal.
- 3) Mente de principiante: Es la actitud mental de estar dispuesto a ver las cosas como si fuera por primera vez y mantenerse abierto a nuevas capacidades.
- 4) Confianza: El desarrollo de una confianza básica en uno mismo y sus sentimientos constituye parte integrante del entrenamiento *mindfulness*.
- 5) No esforzarse: No usar el *mindfulness* como objetivo o medio para algo, porque de ser así se dejaría de actuar con atención plena.
- 6) Aceptación: Significa ver las cosas como son en el momento presente.
- 7) Ceder, dejar ir o soltar: Significa no apegarse, dejar la experiencia tal cual es.

Por su parte, Germer (2005) señala tres elementos capitales del *mindfulness*: 1) consciencia; 2) momento presente; y 3) aceptación. Estos tres elementos son interdependientes. A su vez, el primero de ellos, la consciencia, se divide en tres componentes diferentes: a) parar; b) observar; y c) volver. Con aceptación hacemos referencia a ver las cosas tal cual ellas son en el momento, sin juicio, aceptando las experiencias placenteras y dolorosas tal cual aparecen, y dejarlas fluir.

La investigación y aplicaciones prácticas de *mindfulness* tienen lugar en materias como las neurociencias, la medicina, la psicología, el trabajo social y la psicoterapia desde un enfoque de bienestar, salud, convivencia social y educación.

Los profesionales que practican e intervienen con '*mindfulness*' proponen entrenar a los usuarios y pacientes a fin de que admitan todos y cada uno de sus pensamientos y emociones, sean cuales sean, sin juzgarlos, pues nadie es responsable de lo que piensa o siente pero sí de aquello que hacemos. *Mindfulness*, pues, propone entrenar a los sujetos a fin de que puedan identificar en cada instante sus propias sensaciones, emociones y pensamientos, tratando de sacarlas de la tiranía de lenguaje y, por tanto, del prejuicio y subyugación a las categorías y conceptos, (Hick & Bien, 2008 y Hick, 2009 en Moñivas, A., & García-Díex, G., & García-De-Silva, R. 2012).

En la actualidad *mindfulness* representa una revolución en el ámbito científico. Diversas y numerosas investigaciones muestran la eficacia y utilidad del *mindfulness* en enfermedades médicas como lo son el cáncer, fibromialgia, hipertensión, asma, infarto de miocardio, en diferentes trastornos psicológicos como la ansiedad, depresión, trastornos de la personalidad, psicosis, TDAH, para la reducción del estrés crónico, para la mejora de la calidad de vida, el incremento del bienestar y satisfacción general.

Por ello, *mindfulness* ha captado la atención de la psicología y otras disciplinas científicas, las cuales están abordando las múltiples aplicaciones y efectos del *mindfulness* desde un punto de vista riguroso y científico. Existen diversas investigaciones con respecto a los efectos de la inclusión de la práctica del *mindfulness* en la vida de las personas y es en algunas de las dimensiones de éstas, que se revela en gran medida la mejora del funcionamiento del organismo derivado de la sensación general de bienestar físico; otro hallazgo es la mejora de la relaciones con los demás, derivado del aumento de capacidad de percibir las emociones no verbales de los otros y de sentir sus mundos interiores (Siegel, 2010).

Aunque el *mindfulness* comenzó a utilizarse en el contexto clínico, es decir en

enfermedades médicas y trastornos psicológicos, lo cierto es que actualmente también se emplea en otros ámbitos no clínicos, con resultados satisfactorios entre los que destaca el contexto educativo. *Mindfulness* ha demostrado su eficacia con los profesores, reduciendo el estrés docente, la ansiedad y el burnout, y con los alumnos elevando el rendimiento académico, mejorando las relaciones interpersonales, reduciendo la agresividad y la violencia.

En este sentido, Williams y Kabat-Zinn señalan que “aunque recibimos una gran cantidad de formación en nuestro sistema educativo en pensamientos de todo tipo, no tenemos prácticamente contacto alguno con la intimidad, con esa otra capacidad innata nuestra que llamamos –consciencia–” (Williams, Kabat-Zinn, 2011: 40).

Con el objetivo de agrupar los efectos que produce el *mindfulness* en el ámbito educativo, derivados de evidencias científicas, Shapiro, Brown y Astin (Mañas, Israel *et. al.*, 2014) han delimitado tres grandes áreas:

1) El rendimiento cognitivo y académico; destacan la mejora en las habilidades de concentrar la atención sobre tareas específicas y procesar la información rápida y eficientemente, lo que genera un impacto directo sobre el rendimiento académico; se emplea exitosamente en personas diagnosticadas con autismo y con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o TDAH.

2) La salud mental y el bienestar psicológico; tanto los profesores como los alumnos pueden padecer diversos problemas de tipo físico y psicológico, en este sentido existen evidencias de que la práctica del *mindfulness* reduce los niveles de estrés, ansiedad y depresión, tanto en profesores como en alumnos, mejora el manejo de las emociones y cultiva estados psicológicos positivos.

3) El desarrollo integral u holístico de la persona; hasta hace relativamente poco tiempo, el currículum se centraba exclusivamente en el desarrollo de ciertas habilidades tradicionales, tales como el razonamiento o el análisis cuantitativo. Sin embargo, los educadores cada vez prestan más atención al desarrollo de otras capacidades, como el equilibrio emocional, otras formas de inteligencia o las habilidades interpersonales. Los efectos que se han mostrado en diversas

investigaciones en el contexto educativo señalan que contribuye al desarrollo en la creatividad, mejora el desarrollo de habilidades para las relaciones interpersonales, ayuda a cultivar la autocompasión e incrementa las respuestas de empatía.

Según Meiklejohn *et al.* (2012), el *mindfulness* como disciplina puede integrarse en la clase a través de una de las tres siguientes modalidades básicas: 1) indirectamente (el profesor practica de forma personal *mindfulness* y encarna las actitudes y conductas del *mindfulness* en la escuela); 2) directamente (se les enseñan a los estudiantes a practicar ejercicios y habilidades de *mindfulness*); y 3) una combinación de éstas (el profesor y los alumnos aprenden y practican *mindfulness*).

Meiklejohn *et al.* (2012), han realizado una revisión de algunos de los programas de entrenamiento en *mindfulness* que existen en la actualidad “para los maestros/profesores (modalidad indirecta), para los estudiantes (modalidad directa) y para ambos (modalidad combinada). Los autores revisan tres ejemplos de programas de entrenamiento en *mindfulness* para maestros y diez programas para estudiantes, siendo algunos de ellos combinados. Todos estos programas se enmarcan dentro de la educación primaria y secundaria (K12). La mayoría han sido creados y desarrollados en los Estados Unidos de América y actualmente se están implantando en diferentes estados” (Meiklejohn *et al.* 2012 en Mañas, Israel *et al.*, 2014:211-212).

Susan Kaiser, autora del libro *El niño atento* (2014) y co-fundadora de la fundación Inner Kids, en agosto de 2010 publicó un artículo en el *Blog The Huffington Post*, titulado *A mindful revolution in education*, en él señala que implementar *mindfulness* en el aula donde están los niños, adolescentes, maestros y familiares podría transformar el mundo como lo concebimos y conocemos. Kaiser refiere que existen muchos sistemas educativos que nos enseñan cosas que nos acompañan a lo largo de nuestra vida, sin embargo, en muchas ocasiones es difícil aplicar esos conocimientos en situaciones complicadas y de crisis, no obstante, esto puede cambiar si a) atendemos de

forma clara a las experiencias internas y externas, b) que sepamos tolerar el malestar emocional que genera atender y observar el punto central de nuestra crisis, c) podemos responder de manera amable y compasiva hacia nosotros y a los demás.

Susan Kaiser expresa que, cuando los niños y los adultos desarrollen esas capacidades, por medio de la práctica del *mindfulness* podrán cambiarse a sí mismos y mejorar el mundo, transformándolo en un espacio inclusivo, amoroso, colaborativo y pacífico (Kaiser, 2010).

Existen experiencias en el ámbito educativo que han implementado la práctica del *mindfulness* en distintos países del mundo, una de ellas es el programa denominado SENTE, *Mindfulness* y Aprendizaje Socio-Emocional, impartido desde el año 2007 en Brasil por el Instituto de la Familia de Porto Alegre (INFAPA), una escuela de psicoterapia y Clínica Social. Este programa surgió como proyecto social para introducir la inteligencia emocional y el autoconocimiento en una de las áreas con mayor vulnerabilidad en Brasil, la escuela pública.

Entre los objetivos de dicho programa está la promoción de mejores relaciones entre los estudiantes y maestros, usando recursos disponibles en el contexto en el que viven; a su vez ofrece a los niños y adolescentes un modelo de escuela más propicio para una educación integral, viviendo mejor con ellos mismos y con los demás. Dentro del programa la promoción de la inteligencia emocional se desarrolla a través de dos métodos: *Mindfulness* y Aprendizaje Socio-Emocional.

El diseño de la intervención aborda los cinco principios del *Collaborative for Academic, Social y Emocional Learning* (CASEL), que son: 1) autoconocimiento, 2) autorregulación, 3) habilidades para buenas relaciones, 4) empatía, colaboración y toma de decisiones, y 5) asumir la responsabilidad.

Asimismo, a través de la práctica del *mindfulness* se desarrollan experiencias de empatía, compasión y cooperación. Algunos de los principales resultados de la implementación de dicho programa muestran una mejoría en la calidad de vida, efectos positivos en la salud mental, es decir, disminución de problemas emocionales y de conducta, y mejoría de las relaciones inter-personales y en el

comportamiento pro-social (Mourão *et al*, 2016: 108-118).

Como podemos observar, los estudios revelan que con la práctica del *mindfulness* mejoran muchos factores asociados a las llamadas funciones ejecutivas del cerebro como la atención, la memoria, el manejo de las emociones y la forma de relacionarse con el otro, todos ellos relevantes para el armónico desempeño personal y académico en el caso de los alumnos. Estos hallazgos sugieren que la implementación de la práctica del *mindfulness* debería iniciarse en las primeras etapas educativas, siguiendo un proceso continuo de aprendizaje, evaluación y adaptación de las actividades realizadas para cada edad.

2.6 El mindfulness y la transformación pacífica de los conflictos

El componente emocional es sumamente importante en relación a la conflictividad, por lo tanto, atenderlo resulta fundamental si se está interesado en contribuir a la transformación de los conflictos y resolverlos desde una perspectiva alejada de una óptica mecanicista.

Tomando en cuenta que la interacción social se desarrolla desde el plano de las emociones, es necesario tener herramientas que permitan a los individuos enfrentar el manejo de las mismas de forma eficaz, lo que puede contribuir a que el conflicto se aborde desde el deseo de su transformación como fin de resolución, lo que será beneficioso ya que estimula la discusión, expone el origen del mismo y permite que las personas expresen claramente su perspectiva o puntos de vista; así, la dimensión humana debe ser considerada permanentemente.

La práctica del *mindfulness* cultiva el conocimiento del mundo interno de los individuos, permite liberar el estrés al que se enfrentan día con día, manejar las emociones, los pensamientos negativos y ejercitar la capacidad de vivir el presente, lo que permite la interacción social sobre la base de la compasión y la empatía, que afecta positivamente la toma de decisiones al momento de enfrentar un conflicto.

Uno de los elementos fundamentales del *mindfulness* es la mirada bondadosa con la que las personas que lo practican observan su propia experiencia; por lo

tanto, se puede entender el *mindfulness* como un modo particular de procesar la información que contribuye a observar, desde cierta distancia, nuestros propios pensamientos, sensaciones y emociones, acallando la mente y favoreciendo a que nos veamos a nosotros mismos y los demás con una mayor ecuanimidad, claridad y objetividad, logrando así transformar las dificultades.

Hablar de la transformación del conflicto es hablar de la resolución del mismo por medios pacíficos, medios que pueden ser potencializados si se adopta una actitud empática hacia el otro a través del manejo de las emociones propias; la práctica del *mindfulness*, como herramienta pedagógica alternativa, en opinión de esta autora, puede representar una posibilidad de fomento y reforzamiento de actitudes pacíficas en los niños.

A través de la práctica del *mindfulness* es posible observar como las percepciones que se tienen sobre el conflicto van apareciendo en la mente del individuo, lo que facilita el descubrimiento de mejores estrategias para enfrentar al mismo; otro aspecto relevante es que el *mindfulness* puede contribuir a la comprensión de los propios individuos y de con quienes se relacionan, por lo que se propicia el desarrollo de herramientas y capacidades para identificar y enfrentar los conflictos interpersonales.

Considerando que para transformar el conflicto uno de los objetivos principales es aprovechar la presencia del mismo como una oportunidad de crecimiento a través de la construcción de nuevas realidades, relaciones positivas y perspectivas pacíficas, el *mindfulness* resulta ser una herramienta pedagógica útil para potenciar dichas actitudes en los niños.

Cuando hablamos de la transformación del conflicto es porque éste ha sido abordado a través de la cooperación y el diálogo como acciones centrales para enfrentarlo; en este sentido, la cooperación permite alcanzar los objetivos propios sin descuidar la relación con el otro, característica que puede ser desarrollada y potencializada a través del conocimiento y reconocimiento interno por medio de la práctica del *mindfulness*. El niño, al percibirse como ente individual que forma parte del entorno social desarrolla una actitud de cooperación con los otros y

debilita la actitud de competencia lo que contribuye a la generación de relaciones y entornos pacíficos.

A su vez, el diálogo permite ir a la raíz del conflicto y de esta forma impulsar la transformación del mismo desde una postura colaborativa y pacificadora para enfrentar el desacuerdo y, en su caso, reparar el posible daño causado por éste; derivado de los planteamientos teóricos previos se podría señalar que el *mindfulness*, en este proceso, permitiría la formación de relaciones humanas empáticas, armónicas y pacíficas que contribuyan con la transformación de los conflictos.

Como se mencionó previamente, la transformación de los conflictos busca aprovechar el conflicto como una oportunidad para construir nuevas realidades y generar relaciones positivas; por lo tanto, el traslado de estos planteamientos a la esfera educativa, a través de los espacios académicos, aportaría a la formación emocional positiva de los estudiantes, lo que contribuiría a la generación de un efecto de cambio de perspectiva con respecto a la percepción de los conflictos, acto que se busca para el desarrollo de la convivencia armónica.

Lo que pretende la transformación pacífica de los conflictos es cambiar las reglas que sustentan la competición a través de fórmulas innovadoras que sean más colaborativas y pacificadoras, y reparar el daño provocado en el desacuerdo. Es decir, se busca la generación de nuevas formas de relación que permitan a las partes involucradas crecer y mejorar como personas, así como construir relaciones humanas sobre la base de la paz, y es en este contexto donde el *mindfulness* puede ser una herramienta generadora de este tipo de relaciones.

CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ARMÓNICA EN EL ESTADO DE MÉXICO

3.1 La violencia escolar

Desde hace unos años, la violencia escolar es un tema que ha cobrado relevancia en México por los impactos que ésta genera en la esfera social; parafraseando a autores como Felipe Ajenjo y Joan Bas (2005), podemos definir la violencia escolar como toda acción, relación o hecho que se dé dentro de los límites físicos de una relación generada en la escuela, que violente contra la integridad moral, psicológica, social o física de algún integrante de la comunidad escolar, contra las normas de la escuela o las que el propio grupo haya acordado, y que provoque lesiones físicas, psíquicas o dolor a las personas que interactúan en la comunidad escolar, perjudicando la convivencia armónica en el centro escolar.

Derivado de la importancia de contar con información estadística con respecto a la violencia escolar en nuestro país, en el año 2007 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México presentó el estudio *“Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México”* (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007), el cual tuvo como propósito documentar la situación de las escuelas en dichos niveles educativos respecto a la violencia escolar, su relación con la disciplina escolar y el consumo de sustancias nocivas para la salud, como el tabaco y el alcohol.

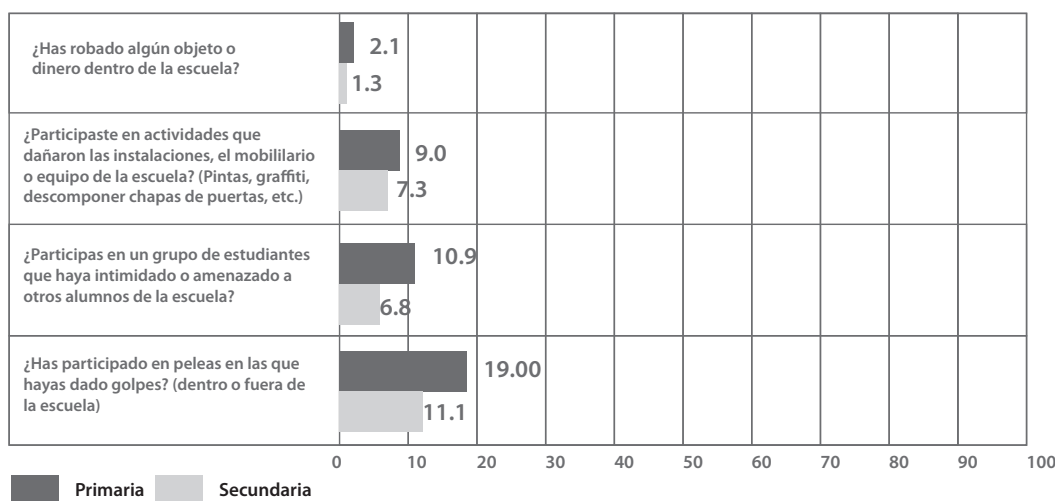
Dicho trabajo presentó información relacionada a la magnitud del problema ya que, según se señala en el propio informe, desde inicios del siglo XXI hubo un incremento de la preocupación de los padres de familia, autoridades educativas y sociedad en general por el tema.

Los resultados del estudio antes mencionado evidenciaron la presencia del fenómeno de la violencia en el sistema educativo, aunque se señala una baja incidencia de la misma. Dentro del Informe 2018 de la Educación Obligatoria en México del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), donde se llevan a cabo cálculos a partir del estudio *“Disciplina, violencia y consumo de*

sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México”, realizado en el ciclo escolar 2004-2005, encontramos entre otros hallazgos, porcentajes de los estudiantes que manifestaron haber participado en acciones de robo, daño a las instalaciones educativas, intimidación a compañeros y participación de peleas, entre otras variables. Dichos hallazgos los encontramos en la gráfica que se muestra a continuación:

Gráfica 1: Porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria que declararon haber participado en actos de violencia.

Informantes: estudiantes de 6° de primaria y 3° de secundaria.



Fuente: INEE, cálculos propios a partir del estudio *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en las escuelas primarias y secundarias de México*, realizado en el ciclo escolar 2004-2005.

Bajo la mirada de los alumnos como actores de la violencia el porcentaje más elevado, de acuerdo al estudio, fue su participación en peleas donde hubo golpes siendo, un 19.0% para nivel primaria y un 11.1% para nivel secundaria.

Con respecto a la aceptación de su participación en grupos de estudiantes que hayan intimidado o amenazado a otros alumnos de la escuela, se reporta un 10.9% en nivel primaria, así como un 6.8% para nivel secundaria.

Con respecto a actividades en donde los alumnos participaron provocando daños a las instalaciones escolares o mobiliario, el 9% de estudiantes de educación primaria dijo si haber participado, mientras que el 7.3% de estudiantes de secundaria dijo haberlo hecho.

Por otro lado, únicamente el 2.1% de los estudiantes de nivel primaria declaró haber robado algún objeto dentro de la escuela y el 1.3% de nivel secundaria declaro lo mismo.

Derivado de estos resultados, se podría señalar que los estudiantes ubican su participación en acciones violentas a través de los golpes hacia otros, al interior o fuera de la institución educativa, como una acción predominante con respecto al uso de la intimidación o amenaza, lo que evidencia el uso de la violencia física como recurso para enfrentarse a los compañeros con los que se presente alguna diferencia.

Uno de los tipos de violencia interpersonal que se presenta en los centros escolares es el que ha sido denominado *bullying*, el cuál podríamos definir como acoso escolar entre iguales y tiene como característica que se ejerce por parte de uno o varios estudiantes sobre otro u otros, en distintas representaciones y de forma simultánea y constante.

En el mundo hoy existe una gran preocupación por la violencia que se da en los centros escolares entre iguales, por lo que varios organismos internacionales tales como UNICEF o la OMS han realizado una serie de esfuerzos para llamar la atención de los gobiernos para atender este fenómeno social.

Dicho fenómeno social es denominado como violencia entre pares o por el término en inglés, *bullying*, el cuál es definido como el “fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en la persona que lo recibe. Se trata, estructuralmente, de abuso de poder entre pares. Del mismo modo se le denomina “acoso escolar” y puede expresarse en diferentes tipos de maltrato físico y/o psicológico, pero de manera deliberada y continua, y con el objetivo de someter o asustar a una persona (SEP, 2009: 98).

Es importante resaltar que la población que sufre violencia escolar (*bullying*), está compuesta por menores de edad (niñas, niños y adolescentes) que están en la etapa formativa y de maduración de su personalidad, y que este tipo de violencia tiene características concretas y que se genera en un contexto específico: las escuelas.

El informe realizado por la SEP y el UNICEF (2010), sobre violencia de género en la educación básica en México, reveló que el 90% de los alumnos han sufrido alguna agresión por parte de sus compañeros; por lo tanto, el reto que enfrentan los adultos involucrados en la formación de las niñas, niños y adolescentes, es mayor, dado que su salud física, emocional e intelectual están comprometidas.

De acuerdo con dicho informe a nivel primaria los principales tipos de maltrato son: 41% maltrato verbal, 23% maltrato físico, 13% maltrato psicológico, 11% robo y daños a sus pertenencias; y el lugar donde sufren maltrato en este nivel escolar es el: 39% salón de clases, 33% recreo, 7% baños.

En este contexto, es importante comprender que en los espacios educativos se pueden generar propuestas de transformación que contribuyan al desarrollo de prácticas encaminadas a formar estudiantes pacíficos. Las emociones, su importancia y balance en los espacios educativos rara vez son un objeto de reflexión, a pesar de ser una de las áreas más complejas del pensamiento humano.

De acuerdo al estudio de la ONG Internacional *Bullying Sin Fronteras* para América Latina y España, realizado entre abril de 2017 y abril de 2018, los casos de *bullying* en México van en aumento, donde 7 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso escolar. El nivel aludido de *bullying* coloca a México en primer lugar a nivel mundial en casos de *bullying* o acoso escolar.

La información estadística que presenta dicha ONG arroja que el 85% de los casos de *bullying* suceden en la escuela; 82% de los niños con discapacidad son acosados en la escuela, 44% de los niños entre 8 y 10 años ha sufrido de *bullying* al menos una vez, más del 80% de los actos de *bullying* no son reportados a los maestros, 60% de los acosadores/as tendrán al menos un incidente delictivo en la

edad adulta, 3 millones de niños se ausentan de la escuela cada mes a causa del acoso (*Bullying* sin Fronteras, 2018).

3.2 La violencia escolar en el Estado de México

Por su parte, encontramos datos estadísticos resultado de la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) en el año 2014, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en la que incluye entre sus variables el *bullying* o acoso escolar por ser considerado una manifestación de violencia escolar.

Algunos de los hallazgos obtenidos en esta materia a través de la Encuesta son los siguientes: Se estima que durante el año 2014 se generaron 19.8 millones de delitos y actos de maltrato asociados a 4.5 millones de víctimas de 12 a 29 años, lo que representa una tasa de 4.4 delitos y maltratos por cada joven victimizado; así como una tasa de prevalencia de 46 mil 426 víctimas por cada cien mil jóvenes de 12 a 29 años durante 2014 (Ver Tabla No.1).

Tabla No. 1: *Bullying* o Acoso Escolar

Tipo de delito y/o maltrato	Población de 12 a 29 años	Total de Víctimas	Tasa total de prevalencia delictiva y/o maltrato
Estados Unidos Mexicanos	9 662 872	4 486 082	46 426
Robo sin violencia		2 240 977	23 192
Acoso por los atributos del joven (incluye <i>bullying</i>) ¹		2 035 548	21 066
Acoso a través de las pertenencias del joven (incluye <i>bullying</i>) ²		1 294 667	13 398
Robo con violencia		855 067	8 849
Maltrato físico ³		725 672	7 510
Amenazas		610 606	6 319
Delitos sexuales ⁴		538 079	5 569
Difamación por medios electrónicos (incluye <i>cyber-bullying</i>) ⁵		194 977	2 018
Extorsión		173 377	1 794

1/ Incluye burlas, apodos hirientes, esparcimiento de rumores o mentiras, exclusión con base en sus gustos, físico o ropa.

2/ Incluye el dañar o esconder intencionalmente sus objetos personales como mochila, bicicleta, ropa, artículos electrónicos, herramientas de trabajo, etc., para molestarlo.

3/ Incluyen el maltrato físico generado con malas intenciones por medio de jalones de cabello, empujones, pellizcos, golpes, entre otros, lo cual provoca dolor físico, moretones, cortadas, quemaduras o fracturas.

4/ Incluye manoseo, tocamiento ofensivo, estupro y violación sexual.

5/ Incluye la distribución de mensajes de texto, imágenes o videos sin su consentimiento para chantajearlo, acosarlo o humillarlo.

Fuente: EL *BULLYING* O ACOSO ESCOLAR. Estudio Teórico conceptual, de Derecho Comparado, e Iniciativas Presentadas en el Tema (Actualización). Dirección de Servicios de Investigación y Análisis. Subdirección de Análisis de Política Interior. Cámara de Diputados. LXIII Legislatura.

Respecto a los jóvenes que estudian y fueron víctimas de alguna conducta delictiva o de maltrato por parte de sus compañeros de escuela (*bullying*), la ECOPRED estima que de 4.22 millones de jóvenes de 12 a 18 años que asisten a la escuela, 1.36 millones sufrieron *bullying* durante el año 2014; esto representa un 32.2%, mientras que el 15.1% se ubica en otro tipo de victimización y un 52.7% reportan no haber sido víctimas.

Dicha encuesta se aplicó en cuarenta y siete ciudades de nuestro país, ubicándose en la posición número 18 la Ciudad de Toluca (Ver Tabla No 2).

Tabla No. 2: Jóvenes que estudian y fueron víctimas de alguna conducta delictiva o de maltrato por parte de sus compañeros de escuela (*bullying*).

Ciudad	Población de 12 a 18 años que estudia	Víctimas	% bullying
Estados Unidos Mexicanos	4 221 884	1 360 533	32.2
Z.M. de Veracruz, Ver	72 807	72 807	42.6
Manzanillo, COL	14 622	14 622	41.9
Cd. Nezahualcóyotl, MEX	118 596	47 537	40.1
Chilpancingo, GRO	21 781	8 481	38.9
Tepic, NAY	45 186	17 360	38.4
Zihuatanejo, GRO	7 505	2 829	37.7
Mexicali, BC	88 199	32 858	37.3
Z.M. de Guadalajara, JAL	455 102	169 086	37.2
Nuevo Laredo, TAMPS	45 176	16 600	36.7
Ecatepec, MEX	186 873	67 228	36.0
Tuxtla Gutiérrez, CHIS	59 498	21 332	35.9
Z.M. de Querétaro, QRO	92 983	33 105	35.6
Cuatla, MOR	17 668	6 271	35.5
Mérida, YUC	105 727	37 239	35.2
León, GTO	147 950	51 708	34.9
Aguascalientes, AGS	92 721	32 303	34.8
La Paz, BCS	29 437	10 114	34.4
Toluca, MEX	82 633	28 361	34.3
Colima, COL	15 913	5 449	34.2
Campeche, CAMP	26 734	9 094	34.0
Z.M. de Cuernavaca, MOR	92 611	31 269	33.8
Cancún, QROO	90 878	30 432	33.5
Tijuana, BC	181 405	60 655	33.4
Tehuacán, PUE	28 885	9 466	32.8
Morelia, MICH	69 036	22 584	32.7
Acapulco, GRO	81 236	26 449	32.6
Iztapalapa, DF	154 714	50 333	32.5
Uruapan, MICH	27 635	8 885	32.2
Gustavo A. Madero, DF	92 191	38 811	32.1
Tlaxcala, TLAX	10 613	3 383	31.9
Los Mochis, SIN	31 596	10 030	31.7
Z.M. de Zacatecas, ZAC	30 914	9 622	31.1
Z.M. de la Laguna, COAH-DGO	125 131	38 517	30.8
Oaxaca, OAX	25 183	7 709	30.6
Cd. Obregón, SON	33 376	10 200	30.6
Puebla, PUE	176 468	52 858	30.0
Durango, DGO	62 809	18 475	29.4
Villahermosa, TAB	42 420	12 476	29.4
Chihuahua, CHIH	95 733	28 052	29.3
Pachuca, HGO	28 551	8 196	28.7
Culiacán, SIN	78 896	22 259	28.2
Hermosillo, SON	89 108	25 168	28.2

Fuente: EL *BULLYING* O ACOSO ESCOLAR. Estudio Teórico conceptual, de Derecho Comparado, e Iniciativas Presentadas en el Tema (Actualización). Dirección de Servicios de Investigación y Análisis. Subdirección de Análisis de Política Interior. Cámara de Diputados. LXIII Legislatura.

Como se puede observar, la Ciudad de Toluca se ubica en la posición número 18 de 48 ciudades del país donde se aplicó esta misma encuesta, en lo que respecta al porcentaje de delitos o actos de maltrato cometidos en la escuela, así como el porcentaje de jóvenes entre 12 y 29 años que estudia, que fueron víctimas de algún delito y/o maltrato en su contra y cuyo agresor es un compañero de la escuela (Ver Tabla No 3).

Tabla No. 3 Porcentaje de delitos o actos de maltrato cometidos en la escuela por Ciudad.

Ciudad	Población de 12 a 29 años víctima de algún delito y/o maltrato que estudia	Condición de vínculo con el agresor		Lugar de ocurrencia del delito y/o maltrato	
		Compañero de la escuela		En su escuela	
		Víctimas	%	Víctimas	%
Estados Unidos Mexicanos	2 799 103	1 661 787	59.4	1 861 847	66.5
Mexicali, BC	54 961	37 941	69.0	44 509	81.0
Manzanillo, COL	8 997	6 831	75.9	7 018	78.0
Tuxtla Gutiérrez, CHIS	38 673	27 158	70.2	29 302	75.8
Cancún, QROO	53 665	33 985	63.3	40 604	75.7
Tijuana, BC	103 996	74 450	71.6	78 712	75.7
Mérida, YUC	65 636	44 871	68.4	49 183	74.9
Chilpancingo, GRO	16 934	11 829	69.9	12 580	74.3
Tlaxcala, TLAX	6 789	4 660	68.6	5 002	73.7
Nuevo Laredo, TAMP	29 685	19 738	66.5	21 740	73.2
Cuautla, MOR	12 226	8 118	66.4	8 946	73.2
Zihuatanejo, GRO	4 948	3 117	63.0	3 595	72.7
Acapulco, GRO	51 032	32 267	63.2	37 113	72.7
Tepic, NAY	33 300	22 400	67.3	24 145	72.5
Z.M. de Zacatecas, ZAC	18 882	12 482	66.1	13 589	72.0
Toluca, MEX	55 775	35 289	63.3	39 952	71.6
Los Mochis, SIN	21 211	13 625	64.2	15 196	71.6
Cd. Victoria, TAMP	19 180	11 425	59.6	13 663	71.2
Z.M. de Veracruz, VER	57 921	38 427	66.3	41 181	71.1
Campeche, CAMP	16 838	11 203	66.5	11 906	70.7
Hermosillo, SON	48 840	30 691	62.8	34 429	70.5
Villahermosa, TAB	28 020	15 415	55.0	19 617	70.0
Culiacán, SIN	50 937	30 889	60.6	35 653	70.0
Cd. Juárez, CHIH	88 549	50 030	56.5	61 963	70.0
Colima, COL	10 660	7 147	67.0	7 455	69.9
Chihuahua, CHIH	49 071	32 263	65.7	34 157	69.6
Uruapan, MICH	16 768	10 616	63.3	11 518	68.7
Pachuca, HGO	17 744	9 919	55.9	12 136	68.4
Morelia, MICH	52 506	32 467	61.8	35 875	68.3
Aguascalientes, AGS	66 892	37 557	56.1	45 599	68.2
Z.M. de Querétaro, QRO	71 417	40 661	56.9	48 588	68.0
Cd. Nezahualcóyotl, MEX	99 816	62 041	62.2	67 445	67.6
León, GTO	103 998	61 180	58.8	70 283	67.6
Cd. Obregón, SON	19 974	12 470	62.4	13 295	66.6
Oaxaca, OAX	18 470	10 342	56.0	12 269	66.4
La Paz, BCS	19 163	11 844	61.8	12 623	65.9
San Luis Potosí, SLP	44 252	26 428	59.7	29 028	65.6
Durango, DGO	41 901	22 307	53.2	27 124	64.7
Saltillo, COAH	50 952	26 787	52.6	32 881	64.5
Gustavo A. Madero, DF	88 702	49 878	56.2	56 967	64.2
Z.M. de Monterrey, NL	208 037	115 734	55.6	133 112	64.0
Z.M. de Cuernavaca, MOR	66 732	36 226	54.3	42 509	63.7
Puebla, PUE	125 833	63 730	50.6	79 356	63.1
Tehuacán, PUE	20 261	11 579	57.1	12 657	62.5
Z.M. de la Laguna, COAH-DGO	86 517	51 947	60.0	53 295	61.6
Z.M. de Guadalajara, JAL	357 407	202 439	56.6	215 230	60.2
Ecatepec, MEX	150 792	84 435	56.0	90 483	60.0
Iztapalapa, DF	124 243	64 949	52.3	68 364	55.0

Fuente: EL *BULLYING* O ACOSO ESCOLAR. Estudio Teórico conceptual, de Derecho Comparado, e Iniciativas Presentadas en el Tema (Actualización). Dirección de Servicios de Investigación y Análisis. Subdirección de Análisis de Política Interior. Cámara de Diputados. LXIII Legislatura.

Con respecto a la convivencia escolar como una condición básica para la enseñanza y el aprendizaje, abordado en el Informe 2018 de la Educación Obligatoria en México del INNE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), se realizó su análisis desde el enfoque de convivencia inclusiva, democrática y pacífica, planteada así por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Desde esas dimensiones se aborda el análisis de las relaciones entre estudiantes y docentes, el trato inclusivo, la participación de estudiantes en la escuela y el manejo de conflictos. Los resultados que se presentan provienen de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), en el nivel primaria en el año 2014.

Los indicadores seleccionados para cada nivel permiten mostrar fortalezas de la convivencia y aspectos que es necesario sean reforzados para contribuir a la mejora de los ambientes de aprendizaje, sostenido en relaciones positivas, atención a la diversidad, promoción de la resolución pacífica de los conflictos así como la participación de los estudiantes.

A continuación se recuperan las tablas presentadas en el Informe 2018 de la Educación Obligatoria en México del INNE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), con respecto al reporte de actividades relacionada con el manejo pacífico de conflictos entre compañeros.

Tabla No 4: Porcentaje de estudiantes de primaria según su reporte de actividades relacionadas con el manejo pacífico de conflictos entre compañeros

Informantes: estudiantes de 4°, 5° y 6° de primaria

En mi escuela o salón de clases:	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Cuando hay problemas entre compañeros(as) podemos decirselo al maestro(a) con confianza	4.0	12.7	17.8	65.5
Cuando hay problemas en el recreo o la salida de la escuela, el director(a) o algún maestro(a) nos ayudan a resolverlo	7.5	16.6	21.4	54.5
Mi maestro(a) nos pide escuchar a nuestros compañeros(as) cuando estamos discutiendo	17.0	14.9	20.3	47.8
Mi maestro(a) nos anima a decir lo que pensamos cuando estamos molestos con algún compañero(a)	13.4	21.3	20.5	44.8

Fuente: cálculos propios a partir de la base de datos del cuestionario para estudiantes, ECEA primaria 2014. La Educación Obligatoria en México. Informe 2018. INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_0603.html

Como se puede observar en la tabla de los estudiantes de 4°, 5° y 6° de primaria, el 65.5% expresa que siempre siente confianza para decirle al maestro(a) cuando hay problemas entre compañeros(as) y el 17.8% que muchas veces se sienten con ésta misma confianza; por otro lado, el 4% expresó que nunca sienten esta confianza para hablar con el maestro y el 12.7% que pocas veces la siente.

Podemos ver que 83.3% de estudiantes sienten confianza para expresar problemas entre compañeros, mientras que el 16.7% no la siente.

En relación a la pregunta cuando hay problemas en el recreo o la salida de la escuela el director(a) o algún maestro(a) los ayudan a resolverlo, el 54.5% afirmó que siempre reciben la ayuda, el 21.4% que muchas veces, el 16.6% pocas veces y el 7.5% que nunca.

El 75.9% afirma que recibe apoyo para resolver los problemas en el recreo o la salida de la escuela, mientras que el 9.1% percibe que no lo recibe.

En cuanto al cuestionamiento de si su maestro(a) les pide escuchar a sus compañeros cuando están discutiendo, el 47.8% expresó que siempre se les pide, el 20.3% que muchas veces, el 14.9% que pocas veces y el 17% nunca.

Podemos ver que el 68.1% indica que se les pide escuchar a sus compañeros, mientras que el 31.9% perciben que no se les pide escuchar a sus compañeros.

Referente a la pregunta de si su maestro(a) los anima a decir lo que piensan cuando están molestos con algún compañero(a) el 44.8% dijo que siempre, el 20.5% dijo que muchas veces, el 21.3% que pocas veces y el 13.4% que nunca.

Por lo tanto, el 65.3% expresa que sí los animan a decir lo que sienten, mientras que el 34.7% expresa que no los animan a expresarse cuando están molestos.

Como se puede observar en los datos anteriores, si bien los estudiantes de primaria se sienten con confianza para hablar con sus maestros o autoridades cuando existen problemas entre ellos, menos de la mitad (47.8%) de los estudiantes percibe el fomento al diálogo entre ellos por parte del maestro(a) como mecanismo para el manejo pacífico de conflictos.

Es relevante considerar que el 31.9% de los estudiantes expresó que nunca o pocas veces el maestro(a) fomenta el diálogo entre ellos como alternativa del manejo pacífico del conflicto.

Estos resultados hacen evidente la poca capacidad del docente para fomentar el diálogo entre los estudiantes al momento de enfrentar sus problemas.

Por otra parte, se observa que no se fomenta la expresión de las emociones de los estudiantes al momento de estar molestos con algún compañero por parte del maestro(a), ya que el 34.7% de los estudiantes mencionó que nunca o pocas veces son animados a decir lo que piensan.

En este sentido, de acuerdo a la evidencia presentada para primaria, procedente de la ECEA 2014, se identifica que en las escuelas por lo regular se llevan a cabo acciones para atender los conflictos; sin embargo, los porcentajes más altos se presentan en las categorías de muchas veces o siempre que

mencionan la intervención de los directivos o docentes, en tanto que promover la escucha y el diálogo entre los estudiantes son acciones menos recurrentes cuando existen conflictos entre ellos y se percibe la poca capacitación de los docentes como agentes facilitadores de herramientas para la transformación pacífica de los conflictos.

Como se menciona en dicho informe, los datos presentados señalan que existen esfuerzos encaminados a atender el conflicto entre estudiantes, sin embargo, resulta necesario promover que ellos mismos aprendan a manejarlos.

Resultado de estudios realizados como los previamente presentados, entre los años 2007-2015 en México, por distintas instancias y organismos nacionales e internacionales en materia de violencia escolar como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el informe emitido por UNICEF en el año 2010, donde se muestra un incremento de acontecimientos relacionados con la violencia escolar, el Gobierno de la República a través de la Secretaría de Educación Pública crea el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE).

3.3 El Programa CONVIVE y la transformación de los conflictos

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) es definido por el Gobierno Federal de la República como un programa “educativo de carácter preventivo y formativo que se implementa en la Educación Básica, con el objetivo de favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar” (Gobierno de la República, 2017).

Dicho Programa tiene su origen y es creado como Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE) en enero de 2015, con el cuál se benefició a 538 mil alumnos y docentes de 3er grado de primaria en 18 500 Escuelas del Programa Escuelas de Tiempo Completo, durante el ciclo escolar 2014-2015, así mismo se distribuyeron a nivel nacional 101.7 miles de Bibliotecas de Gestión de la Convivencia Escolar, a fin de orientar a los docentes, directores y supervisores en

temas relacionados con la participación democrática, mediación y solución de conflictos, normas y disciplina escolar, habilidades socioemocionales y prevención de la violencia.

Posteriormente fue implementado en 35 000 Escuelas del programa Escuelas de Tiempo Completo y del Programa Escuela Segura, en el ciclo 2015-2016 en grupos de tercer grado de educación primaria, con el objetivo de impulsar ambientes de relación y convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica del país.

En una segunda etapa del Programa Nacional de Convivencia Escolar, en el periodo 2016-2017, tuvo una cobertura de 20 698 Escuelas de 1º a 6º año de Primaria a Nivel Nacional, donde participaron 4,375,863 alumnos y 158,425 docentes. Los materiales de convivencia en Bibliotecas Escolares fueron distribuidos en 30,000 Escuelas Primarias Públicas; así mismo, se llevaron a cabo capacitaciones en 32 Entidades Federativas donde participaron 23,774 Docentes, 9,597 Directivos y 18,360 Padres de familia (Gobierno de la República, 2017).

El Programa Nacional de Convivencia Escolar establece seis ejes formativos:

- I. Autoestima: este eje está orientado a fortalecer la habilidades con respecto a la autovaloración, el auto concepto, la auto aceptación y el autocuidado de los alumnos, con el objetivo de que desarrollen actitudes de respeto para sí mismos y sus compañeros.
- II. Reconozco y manejo mis emociones: este eje está encaminado a que los alumnos identifiquen, regulen y comuniquen de forma adecuada sus emociones así como la autorregulación de sus impulsos.
- III. Convivo con los demás y los respeto: este eje tiene como propósito que los estudiantes desarrollen habilidades sociales y emocionales que les permitan establecer relaciones interpersonales pacíficas e inclusivas.
- IV. Las reglas: acuerdos y convivencia, este eje contribuye a la internalización de las reglas o normas y el establecimiento de límites en los distintos

ámbitos de convivencia de los estudiantes, para promover el respeto de la leyes a través del ejercicio de la responsabilidad y no del castigo.

V. Manejo y resolución de conflictos: en este eje se involucra el desarrollo de habilidades para llevar a cabo la mediación, negociación, el arbitraje, la escucha activa, la empatía y el diálogo así como fomentar el reconocimiento de los conflictos como parte de la convivencia y que aprendan a solucionarlos por la vía pacífica.

VI. Todas las familias son importantes: este eje promueve la comunicación familiar para generar canales de comunicación adecuados que les permitan establecer relaciones afectivas respetuosas.

Como se puede observar, los ejes formativos persiguen fomentar el desarrollo de habilidades sociales, de habilidades emocionales, de autosuficiencia y de convivencia pacífica, armónica e inclusiva en los alumnos.

Derivado de la creación del Programa de Convivencia Escolar dentro del Gobierno Federal de nuestro país, en el año 2015 el Gobierno del Estado de México, a través de la Secretaría de Educación, llevó a cabo la presentación del Programa de Valores por una Convivencia Armónica, que forma parte de los Programas Estratégicos de dicha Secretaría como respuesta a uno de los compromisos de campaña del entonces Gobernador, Dr. Eruviel Ávila Villegas, con la intención de atender las necesidades de la comunidad escolar en relación a la convivencia al interior de las escuelas educativas del Estado de México, enfocándose en la disminución de los niveles de violencia latente y existente en dichas instituciones.

Este programa se desarrolló del año 2015 al 16 de septiembre del año 2017, enfocándose también en la búsqueda de la consolidación de una Cultura de Paz en el Estado, “a través del aprendizaje, entendimiento, aplicación y difusión de la Educación para la Paz, que considera las relaciones interpersonales positivas, así como el reconocimiento de la diversidad cultural, la multiculturalidad y la interculturalidad” (Gobierno del Estado de México, 2014).

La misión, visión y objetivos de este Programa son:

“Misión: Promover la sana convivencia escolar y favorecer ambientes escolares libres de violencia en los planteles de educación básica y media superior del Sistema Educativo Estatal, mediante políticas y estrategias que se determinen en la materia.

Visión: Aspirar a ser una unidad administrativa organizada, eficiente y eficaz en la promoción de la convivencia, así como la prevención, detección y tratamiento de la violencia en los planteles de educación del Sistema Educativo Estatal.

Objetivos:

Objetivo 1: Prevenir y atender el *Bullying* y otros tipos de violencia escolar para impulsar una mejor formación de los estudiantes en un ambiente de valores, derechos humanos y diversidad cultural con el propósito de generar una Convivencia Escolar Armónica.

Objetivo 2: Lograr que las comunidades escolares sean núcleo estratégico que permita crear y consolidar una Cultura de Paz sustentada en valores y derechos humanos, para garantizar el bienestar social, libre de violencia a través de la aplicación de programas focalizados” (Gobierno del Estado de México, 2014).

El Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica trabajaba con dos ejes principales, a través de los cuales atendía las necesidades de la comunidad escolar, relacionadas con el clima y la dinámica que se genera al interior de los centros educativos, derivados de las interrelaciones personales que ahí se establecen, estas son: atención inmediata y prevención.

La primera se atendía por medio de una línea telefónica y una página web a través de las cuáles recibían orientación, recomendaciones o en su caso el levantamiento de reportes de violencia escolar. Con respecto a la prevención era a través de cuatro redes que capacitan y acompañan a los sectores que conforman la comunidad educativa con actividades y materiales que sensibilicen y preparen a estudiantes, docentes, padres, madres y tutores de familia, en temas referentes a Educación y Cultura para la Paz, contribuyendo al desarrollo de una convivencia armónica.

Como resultado de estos trabajos se llevó a cabo la elaboración del Manual para Docentes Mexiquenses, Aprender a Convivir en una Cultura de Paz, el cual está integrado por cuatro módulos:

- 1) Cultura para la paz y educación inclusiva; este módulo está compuesto por dos unidades.

Unidad 1: Educando pacíficamente; el propósito de esta unidad es introducir al docente a los principios fundamentales de los Estudios para la Paz como sustento de la propuesta de la Educación para la Paz. Unidad 2: Interrelación de la cultura de paz para transformar conductas; el propósito de esta unidad es el desarrollo del conocimiento del individuo como actor de paz hacia los demás a través del trabajo propio y colectivo con el fin de contribuir a la construcción de una de Cultura de Paz.

- 2) Convivencia escolar armónica; las dos unidades que componen ésta unidad son:

Unidad 1: Aprender a ser y a convivir; el propósito de esta unidad es desarrollar en los docentes la comprensión de la formación en valores y la importancia de la conducta del estudiante con el objetivo de promover la convivencia escolar armónica.

Unidad 2: Obstáculos para la convivencia escolar armónica; en esta unidad lo que se pretende es que los docentes comprendan los tipos de violencia escolar como principal obstáculo para la convivencia armónica en la escuela e identificar las estrategias que faciliten la prevención de los mismos.

- 3) Medios alternativos de la convivencia escolar armónica; el propósito de esta unidad es que los docentes reconozcan las competencias emocionales y la inteligencia emocional como alternativas que permiten ayudar a controlar y regular las emociones y sentimientos, lo que promueve la convivencia pacífica y la transformación de los conflictos por la vía pacífica.

La Unidad 1 de este módulo se denomina Inteligencia Emocional, en ella se

pretende que los docentes reconozcan la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales que les ayuden a regular las emociones y sentimientos con el objetivo de fomentar una convivencia pacífica.

Con el fin de que cuenten con las herramientas necesarias para realizar dicha actividad en esta Unidad se abordan tres puntos principales; el primer punto se denomina “la inteligencia y emoción: una pareja indisoluble”, en el cual se pretende que el docente fortalezca el desarrollo sano e integral de los estudiantes a través de dinámicas que les permitan reconocer que las emociones son fundamentales para vivir y que de ellas dependen el tipo de relaciones que se construyan, así mismo la importancia de comprender la diferencia entre emoción y estado de ánimo, y finalmente la relevancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, como la capacidad y el desarrollo de habilidades de la propia comunidad educativa para manejar cualquier situación conflictiva o violenta de forma asertiva, controlada y regulada, para evitar respuestas inmediatas que estén fuera de control.

El segundo punto se denomina “emociones primarias: la reacción instintiva”; en este punto el docente debe transmitir y compartir con los estudiantes cuáles son las emociones primarias, como una de las formas para que las conozcan y de esa forma las identifiquen tanto en ellos como en sus compañeros.

El tercer punto es nombrado “dominando las emociones: desarrollo de la inteligencia emocional”, el objetivo principal de este punto es que el docente desarrolle ambientes de sana convivencia; en este sentido es muy importante tener en cuenta que para los niños el ejemplo es un factor fundamental de su formación, por lo que el desarrollo de la inteligencia emocional en los adultos, en este caso el docente, es un compromiso que no debe pasarse por alto.

Así, transmitir a los niños la importancia de aprender a controlar las emociones contribuirá a la disminución de la frustración, lo que propiciaría que las conductas agresivas generadoras de conflicto no serán la respuesta inmediata frente al mismo.

La Unidad 2, denominada Competencias Emocionales, tiene como propósito contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes; en este sentido, la inteligencia emocional resulta ser el elemento principal para el desarrollo de dichas competencias.

Por lo tanto, las competencias socioemocionales deben considerarse como herramientas básicas para el desarrollo de los estudiantes ya que en ellas de enmarcan componentes cognitivos, de actitud y emocionales.

- 4) Hacia una convivencia escolar armónica; éste módulo está compuesto por dos unidades.

Unidad 1: Plan de Convivencia Armónica; a partir de esta unidad se pretende reflexionar con respecto a las ventajas o desventajas de contar con un equipo de especialistas para desarrollar un plan de convivencia.

Unidad 2: Herramientas para la detección, intervención, contención y transformación del conflicto; el propósito de ésta unidad es que el docente aplique las herramientas antes mencionadas para contribuir con la construcción de una Cultura de Paz y fomentar la convivencia escolar armónica.

El módulo 3, del Manual antes mencionado, tiene el propósito que los docentes empleen conocimientos con respecto a la inteligencia emocional con el fin de fortalecer la convivencia pacífica al interior tanto de sus aulas como de la escuela.

Desde una perspectiva holística, la inteligencia emocional, debe alimentar no sólo el aspecto académico del docente, sino la parte emocional a través del manejo de los impulsos y la introyección de competencias socioemocionales, comprendidas como un estilo de vida, lo cual redundará en relaciones interpersonales libres de violencia, basadas en la convivencia pacífica y el reconocimiento del otro, permitiendo relaciones de convivencia pacífica al interior de las escuelas (Gobierno del Estado de México, 2014:106).

La inclusión de este módulo representa un ejemplo de la importancia de la identificación de las emociones y el manejo de las mismas para la construcción de

una convivencia armónica y la resolución pacífica de los conflictos en el ámbito escolar.

En relación a este módulo, resulta pertinente señalar que, si bien existe la evidencia documental del proceso de capacitación por parte de los docentes y/o administrativos en esta materia, se percibe un distanciamiento entre lo aprendido y lo transmitido directamente en aulas a los estudiantes por los mismos, ya que no se identifica la implementación de actividades encaminadas al desarrollo de dichas competencias en los estudiantes y tampoco la aplicación de dichos conocimientos por parte del docente al momento de intervenir en los conflictos entre los estudiantes o su necesidad de expresar emociones.

Así mismo el material didáctico de apoyo para el abordaje de dicho Programa no es de uso cotidiano y, en el caso del ciclo escolar 2017-2018, solo estaba disponible en la versión impresa para el tercer grado de primaria, lo que propicia que en el caso de los docentes que hacen uso del mismo, estén abordando temas y dinámicas con un enfoque distinto al señalado y desarrollado en el Manual.

A su vez, de forma paralela, personal involucrado en el programa es capacitado periódicamente en distintas materias y prácticas relacionadas con el manejo de las emociones para la resolución de los conflictos, entre las cuales se ubican la Inteligencia Emocional y *Mindfulness* como parte fundamental para el desarrollo de su labor como asesores e interventores en situaciones de crisis en los espacios académicos del Estado de México.

CAPÍTULO 4: ESTUDIO DE CASO

En este capítulo se presentarán los resultados y análisis del estudio de caso seleccionado para el desarrollo de la presente investigación; en el primer apartado se plantea el diseño metodológico que se siguió para el logro de los objetivos; en el segundo apartado se muestran los resultados y análisis del trabajo de campo.

4.1 Diseño metodológico

Frente a la violencia escolar que se vive en las escuelas, en México se han llevado a cabo esfuerzos encaminados a atender dicha preocupación a través de programas que proponen la convivencia escolar, de manera pacífica y no violenta.

Se parte del supuesto de que la presencia de conflictos escolares que no son abordados o resueltos de manera profunda, pueden derivar en actos de violencia entre estudiantes que, a su vez, en ocasiones son un mecanismo de defensa o protesta a las agresiones recibidas de su entorno; por ello la búsqueda y conocimiento de nuevas alternativas que contribuyan a la participación de los estudiantes como entes generadores de un ambiente de paz es de vital importancia.

Lograr que los estudiantes aprendan a distinguir las diferentes emociones que experimentan, y que sean capaces de reconocerlas en ellos y en las demás personas, sin duda contribuirá a una transformación pacífica de los conflictos que enfrenten. Por lo tanto, conocer e implementar alternativas de práctica en las aulas encaminadas a formar estudiantes compasivos, auto controlados, responsables de su atención y toma de decisiones conscientes dentro de un contexto de sobre estimulación y violencia resulta urgente.

Mejorar la conciencia y el desarrollo emocional de los estudiantes genera la oportunidad de incrementar comportamientos constructivos para la transformación de conflictos por la vía pacífica.

Las emociones nos hacen ver las actitudes de los demás para reaccionar y juzgar, en lugar de que nos permitan ver desde nosotros mismos y así

identificarlas y darnos cuenta de que éstas son determinantes en el resultado de nuestras acciones. Podríamos afirmar que si las emociones no intervienen, el conflicto solo se cristalizaría como diferencias bien entendidas; las emociones son impulsos que nos llevan a actuar, por lo que sentir temor ante las diferencias con los demás lo convertimos en conflicto, de ahí la importancia de trabajar en ellas para transformarlo.

Que los estudiantes aprendan a identificar y expresar sus emociones para encauzarlas en expresiones no violentas que generen relaciones de respeto con sus compañeros, alejadas del prejuicio, aceptando las diferencias y propiciando comportamientos humanitarios, resulta relevante para el presente trabajo.

Por consiguiente, estudiaré la importancia del manejo de las emociones en los estudiantes de educación básica de escuelas de educación pública como fuente transformadora de los conflictos; y aunque la escuela por sí misma no es el único espacio en el que se puede llevar a cabo dicha transformación, si es un sitio en dónde se puede educar a los niños en los caminos de la paz.

El reconocimiento de las emociones de los estudiantes es parte fundamental de la transformación dentro de las Instituciones Educativas, por ser éstas una fuente generadora que propicia la resolución pacífica de los conflictos en los niños que en un futuro se convertirán en adultos.

La paz se puede alcanzar desde la armonía interna; Wolfgang Dietrich (2006), investigador para la Paz, expresa que de la armonía a partir de la persona misma proviene la armonía con los demás y de allí la armonía con todo el mundo.

Este apartado pretende exponer el diseño metodológico para lograr el objetivo del presente trabajo, el cual gira en analizar el manejo de las emociones entre los estudiantes de educación primaria para evaluar su importancia en la transformación pacífica de conflictos entre ellos. Los estudiantes con los que se realizó el trabajo de campo de la presente investigación son de primero de primaria de la Escuela Primaria Pública “Gustavo Díaz Ordaz”, ubicada en el municipio de Toluca, en el Estado de México.

Dicha escuela está ubicada muy cerca de la zona centro del municipio de Toluca, es un centro escolar con elevada solicitud de ingreso por ser de las instituciones más antiguas del municipio y caracterizarse por un nivel educativo competitivo; la población estudiantil en su mayoría forma parte de un nivel socioeconómico medio.

Esta escuela primaria pertenece al Programa a Favor de la Convivencia Escolar, por lo que sus directivos y docentes han tenido acercamiento a dicho programa a través de diversas capacitaciones del mismo y reporte de actividades de la implementación del mismo.

Llevar a cabo la presente investigación con una población estudiantil de primero de primaria responde al planteamiento de que es en esta etapa de la infancia, denominada como pre operacional por Jean Piaget, que comprende de los 2 a los 7 años, en la que los niños utilizan símbolos para reflexionar sobre el ambiente; el desarrollo del pensamiento en esta etapa permite al niño adquirir el lenguaje y desarrollar teorías intuitivas.

Esta etapa está marcada por el egocentrismo, o la creencia de que todas las personas ven el mundo de la misma manera que él o ella; sin embargo, es la etapa en la que empiezan a ganar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, por lo que es un momento fundamental para fomentar una actitud de empatía, compasión y cooperación como formas de relacionarse con los que los rodean y de esta forma contribuir con la generación de relaciones de convivencia armónicas y la transformación de los conflictos que enfrentan por la vía pacífica.

Para entender cómo resuelven los conflictos se parte del supuesto de que si los estudiantes de primer año de primaria saben manejar las emociones, a través de la herramienta pedagógica de atención plena, esto contribuirá a la transformación pacífica de los conflictos en el aula.

1.- Con respecto a la transformación pacífica de los conflictos es importante saber;

- ¿Cuáles son los conflictos que se presentan en el aula? y,

- ¿Cuál actitud o actitudes que ocupan los estudiantes para resolver los conflictos y en qué tipo de conflictos la usan?.

2.- Con respecto al manejo de las emociones es importante saber;

- ¿Qué tanto reconocen las emociones en el conflicto?.
- ¿Cuáles son las emociones que los niños tienen al momento del conflicto?.
- ¿Gestionan sus emociones frente a un conflicto?.
- ¿Las emociones no gestionadas motivan actitudes de competencia, evasión, acomodación, cooperación, o negociación en el conflicto?.
- ¿Hay reconocimiento de las emociones por parte de los niños?, así como saber si ¿hay empatía en los niños?.

3.- Con respecto a la atención plena es importante saber si;

- ¿Reconocen los niños la emoción que potencia la violencia?.
- ¿Reconocen las emociones de los otros?.
- ¿Se ponen en el papel del otro?.
- ¿Hay reconocimiento de las emociones positivas?.
- ¿Se observa algún cambio en ellos y sus conflictos al practicar la atención plena?.

Para dar respuesta a dichos cuestionamientos y al supuesto del presente trabajo, el cual plantea que si los estudiantes de primer año de primaria (de una escuela de la ciudad de Toluca) saben manejar las emociones, a través de la herramienta pedagógica de atención plena, esto contribuirá a la transformación pacífica de los conflictos en el aula, se aplicó una metodología preponderantemente de corte cualitativo; en este sentido, como lo exponen Taylor y Bogdan en su libro Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Ray Rist señala que “la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 1992: 20).

De esta forma el trabajo se compone de cuatro momentos; en el primero de ellos, se hizo una revisión de los Programas Nacional de Convivencia Armónica y Programa de Valores por una Convivencia Armónica del Estado de México, así como de datos estadísticos para identificar cómo en dichos programas se plantea el manejo de las emociones de los niños para el trabajo de una convivencia armónica y el desarrollo de una Cultura de Paz.

En un segundo momento se ocupó la observación participante; ingrediente principal de la metodología cualitativa según Taylor y Bogdan; “es la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1992: 31); el uso de la misma fue para identificar los problemas que enfrentan los estudiantes al interior del aula y cómo los resuelven.

La observación participante se llevó a cabo al interior del aula, dos días a la semana durante los meses de febrero, marzo, abril, mayo y junio del año 2018; los horarios en los que se realizó dicha observación fue a las 9:30 y 11:30 am. El espacio físico del aula es reducido para el número de estudiantes, por lo que la ubicación de las mesas de trabajo es muy justa entre unas y otras; dichas mesas son para dos estudiantes por cada una de ellas; el escritorio de la maestra y pizarrón se encuentran ubicados en un escalón elevado en la parte frontal del aula, la iluminación natural es limitada ya que algunas de las ventanas se encuentran tapadas con un mueble y papel decorativo.

El escritorio de la maestra habitualmente se encuentra ocupado por objetos de trabajo y libretas o libros de los estudiantes, por lo tanto, tiene un pequeño espacio para que se trabaje directamente en el mismo. Hay un pequeño espacio en donde se ubica un librero que alberga los libros de las diversas materias que llevan, cada niño es responsable de ubicar su material en dicho mueble, y un librero con puertas, en donde la maestra almacena material de trabajo y los objetos que le son retenidos a los estudiantes, que no están permitidos usar dentro del aula en horario de clase.

El grupo está conformado por 44 estudiantes, 23 de ellos son niños y 21 niñas, la edad de los mismos es de 6 años. Asisten a la escuela con uniforme todos los días; sin embargo, hay algunos de que ellos ocasionalmente se presentan sin el mismo.

Las clases se desarrollan bajo estructuras diversas cada uno de los días, no se identificó un método base o guía para las mismas; es así que algunas actividades propician el involucramiento y mayor participación de los estudiantes con el proceso enseñanza aprendizaje con la maestra y otras están encaminadas al trabajo individual, al propio ritmo de cada estudiante, espacio temporal que es usado por la maestra para llevar a cabo revisión de trabajos o tareas y asignar la calificación o sello comprobatorio de revisión correspondiente.

Posteriormente a dicha observación, para determinar los conflictos que se viven en el aula por parte de pares y el manejo de las emociones, se llevó a cabo el grupo focal, éste consiste en la discusión grupal sobre el abordaje de las categorías previamente señaladas a través de dinámicas audiovisuales y de dibujo de los participantes.

El grupo focal estuvo compuesto por nueve integrantes (ver Anexo 1); el proceso de selección de los participantes se llevó a cabo considerando que son niños que viven los conflictos y emprenden diferentes actitudes frente a los mismos, así mismo se tomó en cuenta con base a información proporcionada por la maestra titular del grupo que fueran niños que ella considera de buen comportamiento y otros que presentan actitudes que los involucran en diversos conflictos constantemente.

Participantes de los Grupos Focales

Nombre	Edad	Descripción
Juan Pablo	6	<p>Vive con sus papás y una hermana mayor. Sus papás trabajan todo el día por lo que él y su hermana son cuidados por la abuelita paterna después de salir de la escuela. El uso de la Tablet como objeto de distracción y entretenimiento es cotidiano, la maestra afirma que es usuario cotidiano de los video juegos.</p> <p>Expresa tener una relación de tensión con su hermana y el descontento con respecto a la comida que le prepara su abuelita.</p> <p>La maestra afirma que Juan Pablo presenta problemas de conducta fuertes al interior del salón, frecuentemente está de malas y discute con sus compañeros por diversos motivos, la maestra pone especial atención a dónde ubicarlo al interior del salón y con quién, para tratar de evitar conflictos y que desarrolle sus actividades escolares ya que presenta antecedentes de reacciones violentas hacia algunos de sus compañeros.</p> <p>A su vez, la maestra señala que el diálogo con los papás se ha visto fracturado derivado de la falta de apertura y disposición por parte del papá para escuchar los comentarios sobre el comportamiento de Juan Pablo al interior del aula con sus compañeros.</p>
León	6	<p>León es el hijo más pequeño de dos, su mamá decidió llevarse a su hermano y dejar a León con su papá cuando el tenía 3 o 4 años diciéndole que era lo mejor para él, pues de esa forma podría tener una familia que lo quisiera.</p> <p>El papá de León tiene adicción a las drogas, por lo tanto los que ven por él son su tía, su tío y su abuelita. Su condición económica es baja, lo que se evidencia en la ropa de León y la adquisición de artículos básicos o indispensables para sus actividades escolares.</p> <p>Cuando se requiere hacer aportación económica por parte de los padres de familia para alguna actividad escolar alguno de ellos da la aportación de León porque conocen su situación familiar y no les gusta que quede fuera de dichas actividades. El papá de León no es notificado de estas actividades o actos ejercidos por parte de otros padres de familia.</p> <p>Es un niño de carácter amigable, disfruta las actividades escolares; sin embargo, es una constante que cuando hay actividades en pareja o equipo él quede fuera de las mismas y sea la maestra la que propicie su inclusión. Cuando habla de su papá expresa que discute con él pero que a veces se piden perdón y se quieren.</p>
Victoria	6	<p>Victoria vive con sus papas y una hermana mayor.</p> <p>Tiene un nivel socioeconómico medio, comparte constantemente las actividades que hace los fines de semana con su familia y amigos externos a la escuela.</p> <p>Tiene una buena relación familiar; sin embargo, hay momentos en los</p>

		<p>que expresa que sus papas discuten mucho y que ella y su hermana ya les pidieron que dejen de hacerlo porque eso las lastima.</p> <p>Es una estudiante participativa e inquieta, en ocasiones sus acciones propician que la maestra le llame la atención a los compañeros que la rodean porque evita ser percibida como la protagonista de las travesuras o problemas; esto genera molestia en sus compañeros, sin embargo, siguen relacionándose con ella.</p> <p>Tiene una relación estrecha con su compañero Fernando, pero busca constantemente señalarlo como agresor hacia ella.</p>
Gian Carlo	6	<p>Vive con sus papas y dos hermanas más grandes, expresa tener buena relación con sus padres, sin embargo externa ser molestado por sus hermanas y que en eso sus papas no lo respaldan.</p> <p>La maestra afirma que es un estudiante ordenado, participativo y que cuenta con disposición e interés por realizar sus actividades académicas. Es sociable, sonriente y se lleva con la mayoría de sus compañeros.</p> <p>Aún le cuesta trabajo pronunciar algunas palabras correctamente por lo que en algunas ocasiones sus compañeros lo corrigen mientras habla o se burlan de él pero estas acciones no le afectan en su ánimo o forma de relacionarse.</p>
Alan	6	<p>Alán vive con sus papas y un hermano mayor, tiene buena relación familiar, siempre se expresa con alegría y satisfacción con respecto a su convivencia en familia.</p> <p>La maestra afirma que es un estudiante destacable, ordenado, responsable y sociable, tiene buena relación con sus compañeros en general. Le gusta participar en todo tipo de actividades y cooperar con sus compañeros si es necesario.</p>
Marichuy	6	<p>Vive con sus papas y una hermana más chica, de la cuál habla constantemente y expresa quererla mucho. Su entorno familiar es percibido como estable.</p> <p>La maestra señala que se incorporó a este grupo a medio ciclo escolar porque fue víctima de <i>bullying</i> en el salón donde estaba anteriormente al grado de ser agredida físicamente, situación que no fue atendida por la docente al frente del grupo.</p> <p>Es una estudiante retraída, le cuesta mucho trabajo concentrarse en las actividades y presenta reacciones violentas al sentirse agredida o molestada por algún compañero. Presenta rezago académico.</p> <p>Ha tenido varios eventos problemáticos específicamente con Juan Pablo, los cuáles son atendidos por la maestra responsable del grupo cuestionándolos y pidiéndoles que mantengan el orden.</p>
Fernando	6	<p>Vive con sus papas y un hermano mayor.</p> <p>Tiene enanismo, en su familia es el único que lo padece. Ésta condición genera que este expuesto a señalamientos constantes por parte de sus compañeros.</p>

		<p>La maestra afirma que tiene problemas de conducta al interior del aula, no le gusta realizar las actividades académicas y hay una constante queja por parte de sus compañeros porque los distrae o molesta; pasa mucho tiempo fuera de su lugar. Le gusta estar brincando bancas, subiendo y bajando escalones o mesas.</p> <p>Uno de los recursos que usa con frecuencia son los golpes o las groserías.</p> <p>En casa justifican su comportamiento y acciones con el sustento de que tiene comunicación con personas fallecidas que le dicen qué hacer y cómo hacer ciertas cosas.</p> <p>La maestra percibe poca atención por parte de los padres en lo que respecta a sus deberes escolares, falta a clases días que son importantes que no lo haga, no lleva el material requerido para ciertas actividades, los papas no asisten a atender los llamados que en ocasiones les hace la maestra, saltan a las juntas de padres de familia.</p> <p>Su hermano mayor es el que recibe los recados o llamadas de atención con respecto a su comportamiento.</p> <p>Ellos dos tienen buena relación, su hermano mayor siempre está al pendiente de lo que podría requerir Fernando.</p> <p>Cuando se estimula su participación grupal y se le escucha, se percibe el cambio de actitud frente a las actividades y a su forma de relacionarse.</p>
Nora	6	<p>Nora es hija única y vive con sus papás, la maestra señala que tiene problemas de conducta.</p> <p>Constantemente permanece fuera de su lugar, no hace las actividades escolares, es muy dispersa e inquieta. Juega mucho y discute con sus compañeros.</p> <p>La maestra la mantiene aislada del resto de sus compañeros para evitar que este portándose mal e intentar que se enfoque en sus tareas. Cuando se dirigen a ella por lo regular no hace caso hasta que se le llame fuertemente la atención.</p> <p>Tiende a discutir mucho con sus compañeros, estar al pendiente de sus actitudes o comportamientos para reportarlos con la maestra, por lo que no se lleva bien con muchos de ellos.</p>
Aranza	6	<p>Aranza es una estudiante que mantiene el orden dentro del aula, se enfoca en sus actividades académicas, no es muy sociable, pero sí se lleva bien con varios de sus compañeros.</p> <p>La maestra señala que recientemente sus papás se separaron acontecimiento que a primera vista no impacto en su comportamiento o desempeño, la maestra no estaba al tanto de la situación familiar y sin embargo, no había notado ningún cambio en su desempeño o ánimo.</p> <p>Es una niña observadora y analítica, antes de participar piensa unos minutos como estructurar su intervención o lo que quiere expresar.</p>

Valentina	6	<p>Valentina vive con sus papás y no hay conocimiento de alguna condición especial de convivencia en su familia.</p> <p>La maestra señala que es un estudiante muy callada y tranquila, se enfoca en sus actividades y mantiene el orden.</p> <p>De primera instancia le cuesta trabajo expresarse frente al grupo, sin embargo, pasados unos minutos participa con voz baja y hablar pausado, piensa las cosas que va a decir y si es interrumpida, guarda silencio. En general se lleva bien con sus compañeros pero su relación más cercana es con Nora y Fernanda.</p> <p>A la hora del recreo por lo regular permanece tranquila en algún lugar jugando con sus compañeras, comiendo y platicando.</p> <p>Se percibe su deseo de hablar pero lo reprime.</p>
-----------	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Dicho grupo focal tiene como objetivo conocer el manejo de las emociones y la transformación de los conflictos, específicamente: si los niños tienen autoconciencia de las emociones, si las auto-regulan y, si es así, saber si existe auto-aprovechamiento de las mismas, además saber si tienen empatía y hacia quién la tienen. Del mismo modo, saber si los niños identifican qué es un conflicto, cómo los resuelven y si tienden a la cooperación y a reconocer las necesidades de los otros.

Para el desarrollo del grupo focal se llevó a cabo la proyección del cortometraje titulado “El Puente”, con el objetivo de saber a través de una serie de preguntas si identifican el conflicto, las implicaciones de éste en las personas ajenas al mismo, las distintas actitudes de los personajes frente al conflicto, los valores, las posibles formas de enfrentar el conflicto y el reconocimiento de su participación en algún conflicto al interior del aula con sus compañeros.

Posteriormente se proyectó el cortometraje “El Regalo”, el cual permitió saber que sensaciones o emociones identifican y experimentan frente a una situación emotiva de un tercero, así como qué actitudes tomarían en un acontecimiento similar.

Para cerrar el grupo focal se realizó la actividad titulada “¿Cómo me siento?”, misma que consistió en el reconocimiento del propio estado emocional y su identificación con una cara que refleje ese estado. La actividad comenzó

mostrándoles uno por uno dibujos de caras de jirafas con las expresiones faciales de alegría, enojo y tristeza, para que de forma conjunta mencionaran en voz alta la emoción que representaba cada una. Posteriormente, para esta actividad se les entregó una hoja con las tres caras de jirafas con las que se trabajó inicialmente en la identificación de emociones, para que iluminaran la que representaba en el momento de la actividad su estado de ánimo.

El tercer momento consistió en la implementación de la estrategia pedagógica de atención plena durante diez sesiones en un lapso de cinco semanas, con un tiempo de duración aproximado de 15 a 25 minutos, y se llevaron a cabo dos veces por semana.

El desarrollo de la misma se sustentó en la identificación de las razones o causas de los conflictos entre los estudiantes y la forma en la que eran abordados para su resolución o transformación, así como el reconocimiento de sus emociones o las del otro al momento de enfrentar el conflicto.

En cada sesión se realizó una meditación guiada a través de audio previamente grabado de entre 4 y 8 minutos, al finalizar se dedicó un espacio para una breve reflexión o comentarios por parte de los estudiantes de la experiencia vivida al momento de realizar la misma; a su vez, con el objetivo de que plasmaran dichas emociones, sensaciones o experiencias en papel se les solicitaba que realizaran un dibujo, el cuál entregaban a la autora de la presente investigación. Al finalizar la implementación de la técnica pedagógica se realizó observación participante por un lapso aproximado de 30 minutos, para ver la forma en que se comportaban los estudiantes dentro del aula.

La actividad correspondiente al dibujo se eligió por ser un medio para comunicar lo que para ellos es importante y lo que los perturba sin necesidad de hacer uso de las palabras;

“El dibujo como unidad discursiva nos da cuenta de los procesos cognitivos y culturales a los cuales el niño recurre para ordenar y dar forma en un soporte limitante, como la hoja del dibujo, los elementos simbólicos que representarán su visión de lo que se le pide. Es así, que este discurso pictográfico, que para cada

niño tiene y otorga un sentido particular, vendrá determinado por un contexto cotidiano que impone el uso regular de ciertos elementos, primero, propios de su cultura, segundo, propios de sus interacciones y tercero, propios de su estructura biológica” (Jiménez y Mancinas, 2008: 155); en este sentido el uso del dibujo nos permitió generar una mayor cantidad de evidencia de los efectos de la práctica a lo largo del tiempo realizada.

El cuarto momento del trabajo de campo consistió en la realización de un segundo grupo focal integrado por nueve estudiantes (ver Anexo 2), para identificar y evaluar si hubo algún cambio de percepción o posicionamiento frente a las mismas problemáticas expuestas en el primer grupo focal, posterior a la implementación de la práctica de la herramienta pedagógica de atención plena.

4.2 Resultados y análisis

En el presente apartado se presentan los resultados y análisis realizados con la información y experiencia recaba durante el trabajo de campo con los niños en el aula con respecto a las formas en las que enfrentan los conflictos, en los periodos antes, durante y después de la implementación de la estrategia pedagógica de atención plena.

4.2.1 El aula, sus conflictos y las emociones de los niños

4.2.1.1 El aula:

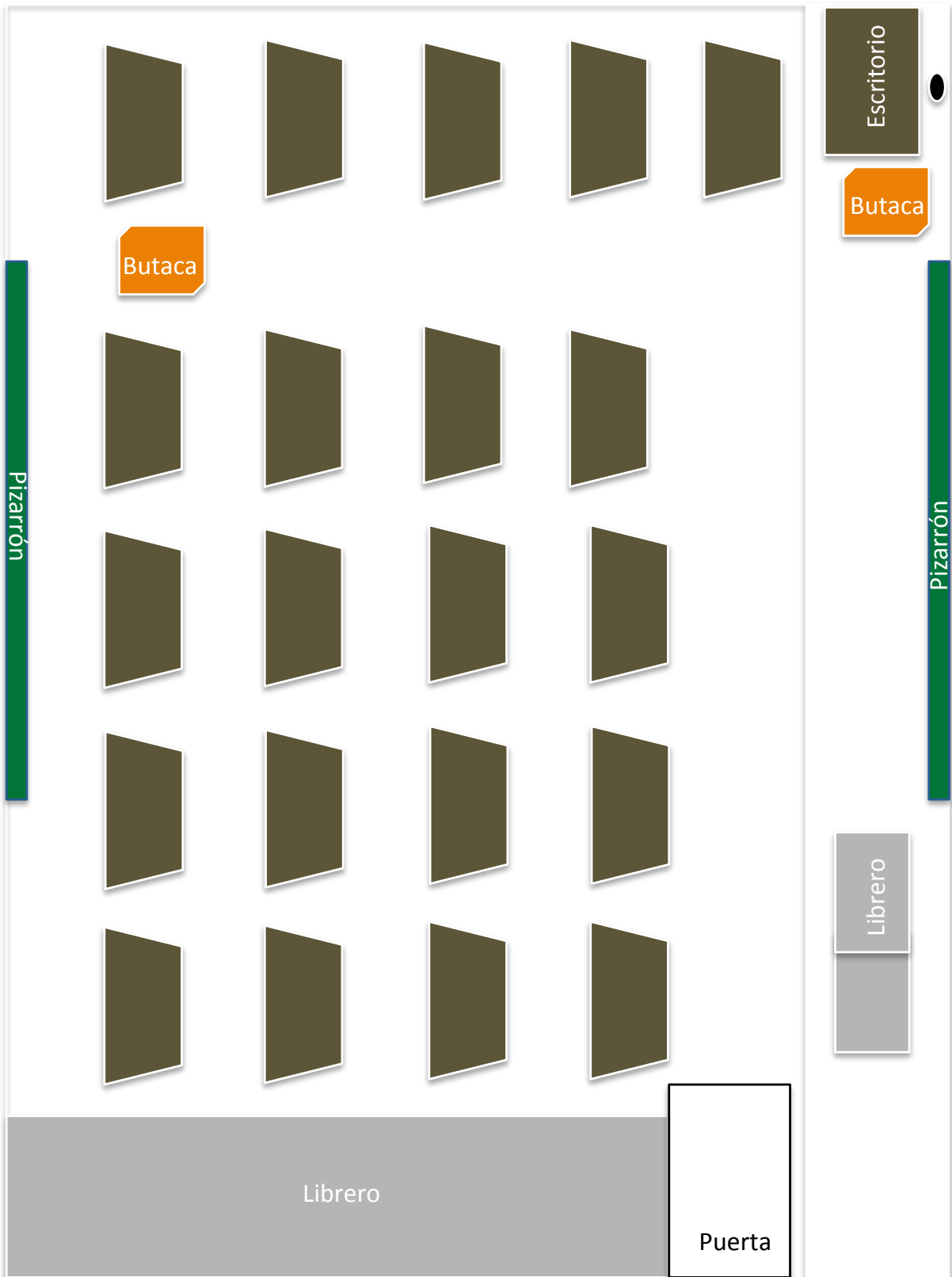
El estudio de caso de la presente investigación corresponde a la Escuela Primaria Pública “Gustavo Díaz Ordaz”, ubicada en el Municipio de Toluca, Estado de México, en el Grupo “D” de primer año.

El aula está ubicada en la planta baja, cuenta con puerta de metal y ventanas sin cortinas en ambos extremos; dentro de la misma hay un librero abierto para que los niños guarden algunos de sus libros de texto, un librero con puertas y chapa en dónde se encuentra almacenada la papelería y material de limpieza.

Hay dos pizarrones uno en la parte frontal del aula, el cual es usado por la maestra para impartir las clases y otro en la parte posterior que se usa como periódico mural; un escritorio, que es usado por la maestra, las mesas y sillas en donde trabajan los niños.

El grupo está conformado por 44 alumnos, de los cuáles 21 son niñas y 23 niños de 6 años de edad, su nivel socioeconómico es considerado medio-medio bajo con base a la información transmitida por la maestra. El mobiliario en el que se sientan son mesas para dos personas con su respectiva silla, en total son 21 y 2 butacas individuales con paleta de madera, la distribución de las mismas es de cuatro filas con cuatro mesas cada una, una fila con cinco mesas, una butaca individual en medio de dos filas y una más al frente del salón, próxima al escritorio de la maestra.

LAYOUT SALÓN DE CLASES



El horario de clases es de lunes a viernes de 8:00 am a 13:00 horas; a partir de las 10:45 am la maestra permite que los niños consuman los alimentos que llevan de lunch, conforme van terminando la actividad académica que estén realizando. A las 11:00 am salen al patio al recreo, el reingreso al aula para continuar las clases es a las 11:30 am.

Existen reglas de comportamiento establecidas por la maestra para la convivencia al interior del aula, que fueron transmitidas al inicio de año de forma oral a los niños y a los padres de familia; sin embargo, en caso necesario se retoman en las juntas mensuales con los padres y en el día a día, de ser necesario, a los niños.

Dentro del aula no está permitido el ingreso de juguetes u objetos que no sean solicitados por la maestra para el desarrollo de alguna actividad. En caso de que los alumnos lleven algún objeto no permitido, la maestra lo retira y es resguardado en el librero de puertas con chapa para ser entregado en fechas posteriores a los padres de familia.

El consumo de alimentos fuera del horario establecido no está permitido, en caso de que algún niño sea sorprendido por parte de la maestra, le pide que guarde la comida y espere hasta la hora asignada para dicha actividad.

El préstamo de artículos escolares entre compañeros no está permitido por la maestra, el motivo por el que ha impuesto dicha regla es, según expresa, para evitar que haya discusiones entre los niños por el maltrato o pérdida de los objetos y, fomentar en los niños la responsabilidad de contar con las herramientas necesarias para realizar sus actividades académicas.

Como una estrategia para mantener el orden del grupo, la maestra no permite que los niños estén fuera de su lugar o deambulando, a excepción de que ella lo autorice previamente. En caso de que se presente algún comportamiento de ese tipo, y sea detectado por la maestra o alguno de los niños, el alumno recibe una llamada de atención por parte de la maestra y les solicita que regrese a su lugar.

Cuando la maestra considera que el comportamiento de alguna niña o niño está fuera de las reglas establecidas, o su desempeño académico es inferior en comparación a los demás integrantes del grupo, la niña o el niño es ubicado en la butaca que se ubica próxima a su escritorio; aislándolo del resto del grupo.

En este sentido, considerando que una de las características fundamentales de la inclusión en la educación consiste en valorar por igual a todos los niños, fomentar y celebrar sus logros desde una perspectiva más amplia, es decir actuar con equidad, compasión y respeto de la diferencia, así como la erradicación de la discriminación institucional por su comportamiento o cualificación educativa; se puede señalar que la acción emprendida por la maestra de aislamiento hacia la niña o el niño, representa una práctica de exclusión.

La técnica que usa la maestra para asignar los lugares donde se sientan los niños es a través de la rotación de lugares; dicha actividad es realizada de forma mensual, para que durante el año escolar, los niños, convivan directamente con distintos compañeros.

Para la maestra, ésta práctica que desde su perspectiva potencia la inclusión y convivencia en el aula, funciona principalmente como un mecanismo de control de los alumnos; ya que para ella es importante mantener visibles a los niños que considera más inquietos o con mala conducta como lo señala, y al mismo tiempo los aleja de los otros.

Sin embargo, a través de la observación se identificó que dicha práctica, lejos de motivar la inclusión, lo que propicia es la legitimación de estereotipos, dejando de lado la comprensión de la diversidad de los niños.

Un hecho que es importante mencionar es que, a pesar de la implementación de esta estrategia por parte de la maestra, muchos de los niños no saben el nombre de su compañero de mesa. Por lo que queda claro que dicha práctica fomenta poco la inclusión y la comunicación entre todos ellos. Muy al contrario, se fomenta que los niños no se sientan bien consigo mismos, sobre todo los niños que son estereotipados y se hace evidente que las normas de conducta no se hacen explícitas y más bien hay un castigo por no cumplirlas. Pero poco se

trabaja en que las normas de conducta nos lleva a tener mejores relaciones sociales y de convivencia.

Los niños son inquietos y en general se muestran participativos cuando la maestra implementa actividades de aprendizaje en conjunto; sin embargo, mantener su atención por un lapso de tiempo prolongado es difícil, ya que suelen distraerse con la más mínima acción o comentario por parte de sus compañeros o de ellos mismos.

Se observaron casos particulares de niños que constantemente se levantan de su lugar para interactuar con compañeros que están sentados en otros puntos del aula, lo que propicia ruido, desorden (desorganización) y llamadas de atención por parte de la maestra.

La búsqueda de aprobación de las actividades que realizan es una actitud constante dentro de la dinámica académica; los niños solicitan habitualmente supervisión o ayuda a la maestra, lo que se puede considerar un rasgo de dependencia emocional respecto a un adulto que suele ser un comportamiento que asumen en el entorno familiar y a su vez es trasladado al aula.

La convivencia entre los niños se percibe distante, ya que no se generan espacios de interacción entre ellos de manera frecuente, y al mismo tiempo no acostumbran atender a sus compañeros al momento que participan frente al grupo, lo cual contribuye al reforzamiento de dicha lejanía.

Se identificó que suelen relacionarse en mayor medida con los compañeros que sienten mayor afinidad y no participan a otros en sus espacios de convivencia; al respecto es importante tener presente que una educación para la convivencia y la paz potencia las habilidades sociales.

Sin embargo, en el quehacer cotidiano de algunos niños se percibe el deseo de cooperación o apoyo hacía sus compañeros en el desarrollo de ciertas actividades o el uso de ciertos materiales didácticos, pero este deseo se ve limitado por la intervención de otros niños o de la propia maestra para evitar dicha actitud, por ir en contra de una de las reglas preestablecidas.

Otro aspecto observado durante la convivencia e interacción de los niños es que, al momento de enfrentar dificultades tanto en el proceso de aprendizaje como con algún compañero o compañeros, suelen recurrir a la maestra para que los auxilie en la solución de dicha dificultad, es decir, transmiten la responsabilidad a la maestra que es la figura dentro del aula que guía, corrige y califica.

Como parte de la dinámica escolar, la maestra no implementa o desarrolla actividades que involucren la participación de los niños de forma directa, que contribuyan con la cohesión del grupo, elemento fundamental para el buen funcionamiento del mismo, rasgo que por su importancia contribuye en que los niños se sientan parte y orgullosos de pertenecer al grupo en el que se encuentran.

Al respecto se considera que, trabajar en el fomento de principios como lo es la cooperación, la comunicación, el aprecio por la diversidad, la expresión positiva de las emociones y la resolución de los conflictos, como lo señala Kreidler (1990) en su enfoque de aula pacífica, favorece la construcción de condiciones que permitan que los niños se sientan integrados, contentos de asistir y formar parte de su grupo.

Algunas de las causas de conflictos entre los niños en el aula, señaladas por la maestra, son:

- ❖ La falta de material para realizar las actividades académicas que solicita.
- ❖ El desorden del aula porque los niños no se ocupan de tener sus pertenencias en el lugar asignado para cada quién.
- ❖ La falta de espacio físico entre cada una de las mesas donde se sientan los niños.
- ❖ La distracción constante de algunos de los niños.
- ❖ El mal comportamiento de algunos de los niños derivado de la falta de atención en casa.
- ❖ La falta de descanso o mala alimentación de los niños.

Las causas de conflictos en el aula, que expresan los niños, son:

- ❖ Porque alguno de sus compañeros no les quieren prestar algún artículo.
- ❖ Porque hacen cosas que están prohibidas por la maestra y ellos lo informan.
- ❖ Porque les tiran sus cosas o se pegan entre sí al moverse de su lugar.
- ❖ Porque no quieren jugar o platicar con ellos.
- ❖ Porque les contestan mal.

Los niños expresan el reconocimiento de diversos conflictos, fundamentalmente entre sus compañeros y no viéndose a ellos mismos como participantes en alguno.

Como conflicto identifican cualquier situación que involucre violencia, agresión o que derive de una pelea. Como se señaló previamente, algunos de los motivos que señalan son: que se caen mal, que se hablan mal, que toman cosas que no les pertenecen, que son groseros, que no se prestan cosas o que se pegan.

En las distintas intervenciones de los niños se identificó la incorporación de palabras como violencia, agresión, grosería y el término *bullying* dentro de su lenguaje verbal para referir a los conflictos o problemas entre sus compañeros; asocian el conflicto a una perspectiva negativa del mismo.

En un primer momento, su participación o involucramiento en algún conflicto es señalado en entornos ajenos a la escuela, fundamentalmente en la familia o con amigos. Algunas de las causas mencionadas por ellos son; que sus hermanos no les prestan cosas, que toman sus cosas sin aprobación previa, porque sus papas no están, porque sus papas no les ponen atención o porque sus papa pelean.

Cuando los niños se identifican o expresan su involucramiento en algún conflicto con sus compañeros se remiten a causas como las que se mencionan a continuación; que toman sus cosas personales (lapicera, colores, goma, objetos personales), que se dirigen a ellos de una forma que consideran mal o incorrecta, que les pegan sin motivo aparente o porque hacen cosas que la maestra no les permite y ellos lo notifican.

Cuando los niños consideran que alguno de sus compañeros se refiere a ellos de una forma grosera o indebida según lo expresan, se enfrentan de manera automática a un conflicto ya que lo asumen como una agresión directa lo que desencadena un enfrentamiento ante el cual deben responder de alguna manera.

Derivado de la observación, se identificó que el espacio físico con el que cuentan los niños es un factor de conflicto, ya que están sentados de forma muy cercana, lo que propicia contacto físico involuntario que en ocasiones es tomado como agresión; igualmente, esta misma condición en ocasiones provoca que haya contacto con las pertenencias o artículos de trabajo del compañero de mesa y suele ser considerado de forma intencional, ofensiva o molesta.

Al respecto, podemos señalar que dicha condición no permite que el espacio cumpla con una de sus funciones fundamentales como factor para la construcción de paz.

Otra causa de conflicto identificada en los niños, es la ausencia de reconocimiento del otro, es decir, los niños no se ponen en el lugar del otro, no identifican que son diferentes pero iguales dentro de la diversidad de ideas, opiniones, formas de ser o actuar. Esa falta de reconocimiento del otro entre los niños se hace evidente cuando llevan a cabo señalamientos o acusaciones entre ellos con la maestra.

Este comportamiento, evidencia la necesidad de trabajar en el fomento de la empatía, como competencia emocional que permite desarrollar la capacidad de sentir lo que otros sienten o por lo menos algo compatible o similar, la empatía reconocida como la capacidad que propicia la sensibilidad emocional, es un factor fundamental para procesar las causas de conflicto de forma armónica.

Derivado de dicha ausencia, el uso del diálogo como vía de comunicación de respeto hacia sus compañeros en su forma de ser y de expresarse sin juzgarlos o etiquetarlos es una práctica que no se lleva a cabo, lo que deja de lado la relevancia que tiene el que los niños aprendan a reconocer al otro como contribución con nuevas formas de convivencia a través del respeto, la tolerancia, la solidaridad y la empatía.

La competencia como vía para destacar y ganar en las conversaciones que incluyen diferentes aspectos de la vida de los niños es una causa más de conflicto; -el tener más objetos materiales, ir a más lugares, tener más amigos entre otros argumentos-, se convierten en causales de conflictos entre los niños al entablar diálogos o conversaciones.

Dicha competencia es trasladada a la dinámica educativa al interior del aula a través de ejercicios o comentarios expresados por parte de la maestra. En ocasiones refiere lo importante que es destacar de entre sus demás compañeros por hacer mayor cantidad de cosas, mejor hechas, en menor tiempo, etc., es decir, hay un reconocimiento público de lo importante que es ser el mejor o el primero, por encima del trabajo en conjunto o la cooperación.

La prohibición con respecto al préstamo de artículos escolares es otra causa de conflicto, ya que los niños en la búsqueda de cumplir con lo establecido por la maestra, que a su vez es reforzado en casa, suelen discutir con el compañero que les solicite o tome alguno de sus artículos.

En este sentido, partiendo de los fundamentos desarrollados por Ramón Alzate (2005), para los Programas de convivencia en el ámbito educativo: enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar, podemos señalar que hace falta impulsar en la práctica dentro del aula la disciplina positiva.

El fomento de la disciplina positiva permite que los niños la adopten partiendo del razonamiento de las reglas a través de su interiorización, lo que contribuye a alejarlos de la concepción de la misma como sanción y ayuda a la modificación en positivo de sus actitudes, dotándolos de una mejora en sus interacciones y en las formas de gestionar sus conflictos.

Díaz Aguado (2001) señala que para que las reglas se interioricen deben ser claras, razonadas y mantenidas, lo que permite que no sea indispensable que exista un elemento de autoridad que deba obligar su consecución o en su caso la ejecución represiva.

Al momento que los niños actúen bajo los principios de la disciplina positiva se podrá hablar de la posibilidad de prevenir conductas de violencia o abusos en su convivencia cotidiana dentro del aula.

4.2.1.2 Los conflictos:

Una vez que hemos señalado algunos de los conflictos que se presentan al interior del aula, mencionados por los principales actores, resulta fundamental destacar que los planteamientos hechos por los niños con respecto a cuáles son los conflictos que enfrentan, dan cuenta de la necesidad de implementar estrategias que contribuyan al establecimiento de un ambiente de aprendizaje cooperativo entre ellos.

En este sentido, vale la pena reflexionar sobre los comportamientos que los niños adoptan frente al actuar de sus compañeros al momento de identificar, como ellos mismos lo expresan, formas de proceder que van en contra de las reglas establecidas por parte de la maestra para su convivencia cotidiana.

Al respecto se identificó que el reforzamiento de reglas de comportamiento marcadas por parte de la maestra al interior del aula, generan actitudes e inconsistencias entre el mensaje que reciben los niños al tratar de cumplir con dichas reglas, ya que éstas se convierten en causas de conflicto y están alejadas de la posibilidad de fomentar la convivencia armónica.

Pues, cuando las normas que regulan la convivencia de los niños en el aula no son construidas colectivamente, se convierten en vigilantes del cumplimiento de las normas establecidas por una autoridad teniendo como sustento la sanción; y no en promotores de acuerdos que sean traducidos en acciones positivas para todos.

El cúmulo de violencia estructural y cultural a la que están expuestos los niños en el entorno ajeno a la escuela, contribuye con el desarrollo de ciertas pautas de comportamiento, al momento de relacionarse con sus compañeros de

clase dentro del aula. Una muestra de ello es la forma como enfrentan los conflictos.

Algunas de esas formas son: el uso del golpe como reacción inmediata a la molestia generada entre compañeros, forma ésta que hace evidente la falta de trabajo con las emociones; desatar una discusión como alternativa para enfrentar la incomodidad o malestar generado en la interacción con su o sus compañeros, intentando resultar victoriosos al término de dicha discusión; así como la búsqueda de intervención de la maestra a través de la acusación o en su caso para que sea la que resuelva el conflicto.

Al cuestionar a los niños sobre la forma en la que afrontan los conflictos, expresaron que la forma en la que suelen resolver sus conflictos es platicando, pidiendo una disculpa o haciéndose un regalo, formas que no fueron observadas durante el desarrollo del trabajo de campo para la presente investigación.

Un aspecto relevante de la dinámica de resolución de conflictos es que los niños expresan una clara asociación entre conflicto y violencia, y aprueban el uso de la venganza por parte del que consideran es el más vulnerable o tiene mayor grado de afectación según su percepción como alternativa de resolución.

En este sentido, argumentan que si son agredidos por algún compañero se pueden ejercer acciones que permitan vengarse, ya que es una forma de actuar de forma justa frente al daño o molestia experimentada en su posición de agredidos.

El reconocimiento de la venganza como forma de resolución de los conflictos en los niños, es un reflejo de la ausencia de trabajo encaminado al fomento de dicha práctica, y al mismo tiempo la asociación que hacen del uso del castigo o sanción como respuesta a un comportamiento agresivo, en lugar de recurrir a una estrategia pacífica como el diálogo.

La búsqueda de intervención de la maestra para la resolución de los conflictos que enfrentan es un comportamiento común y constante en los niños, de forma prácticamente inmediata ella es notificada por alguno de los involucrados o por algún otro compañero para que resuelva la diferencia, lo que en ocasiones

deriva en llamadas de atención e invitación a que no se distraigan de las actividades asignadas.

La generación de espacios de diálogo entre los niños involucrados en el problema para que de forma personal e individual lo resuelvan, no es una hábito adoptado por parte de la maestra; por lo que se sigue fomentando la intervención de un tercero, fundamentalmente un adulto como intermediario, y esto refuerza la reproducción de la evasión como actitud frente al conflicto, la ausencia de involucramiento y la toma de responsabilidad por parte de los niños en la resolución de sus conflictos.

Cuando se hace referencia a la transformación del conflicto lo que se persigue es la cooperación como forma de enfrentarlo, ya que bajo este supuesto cada una de las personas involucradas cede una parte del interés personal en beneficio de una colaboración encaminada a satisfacer los intereses y necesidades mutuas; es decir el objetivo u objetivos propios son igual de importantes que la relación.

Como resultado del trabajo en campo de la presente investigación, se pudo identificar la existencia de distintos tipos de conflictos, entre los que se encuentran los conflictos de poder, interpersonales, necesidad de reconocimiento, género y espacio.

A continuación se presenta un cuadro resumen de los tipos de conflictos identificados:

Cuadro 1: Los conflictos en el aula

Tipo de Conflicto	Características/Emociones	Actores	Actitud frente a Ellos
Reconocimiento por parte del adulto (maestra).	Los niños asumen que las buenas conductas/ normas les dará un reconocimiento por parte del par o de quien establece las reglas. Buscan ser reconocidos por logros académicos superiores a los de sus compañeros. Las emociones que se manifiestan	* Profesora * Alumnos que no siguen las reglas establecidas en el aula. * Alumnos que se convierten en vigilantes de	* Vigilantes entran en competencia. * Niños que no siguen las reglas establecidas en el aula adoptan la competencia.

	son; <i>inseguridad, aceptación, deseo.</i>	la norma.	
Poder	<p>Quién tiene mayor recursos para resolver las cosas.</p> <p>Las emociones que se manifiestan son; envidia, orgullo egocéntrico, inseguridad, frustración, tensión, irritación.</p>	<p>* Niños con mayores recursos económicos, materiales, educativos y sociales.</p> <p>* Niños con menor tipo de recursos.</p>	<p>* Niños con mayores recursos entran en competencia.</p> <p>*Niños con menor tipo de recursos, entran en competencia y sumisión.</p>
Reconocimiento/autoestima	<p>Preferencia de amistad y cómo ven los otros.</p> <p>Las emociones que se manifiestan son; tristeza, inseguridad, timidez, soledad, incompreensión.</p>	* Niños con baja autoestima.	<p>Evasión</p> <p>Sumisión</p>
Interpersonales	<p>Cómo me relaciono con el otro y cuáles son mis emociones.</p> <p>Las emociones que se manifiestan son; euforia, entusiasmo, admiración, deseo, timidez, ira, vergüenza, hostilidad, inseguridad, incompreensión, soledad.</p>	* Niños	<p>Evasión</p> <p>Competencia</p> <p>Sumisión</p>
Espacio	<p>Convivencia en el espacio del aula.</p> <p>Las emociones que se manifiestan son; tensión, ira, hostilidad, irritación, confusión.</p>	* Niños	<p>Competencia</p> <p>Evasión</p> <p>Sumisión</p>
Género	<p>Formas en las que reaccionan frente al conflicto.</p> <p>Las niñas suelen recurrir a los insultos, los rumores o la acusación con otras niñas.</p> <p>Una de las formas en las que suelen enfrentarse los niños es a través del contacto físico (empujones, golpes).</p> <p>En los conflictos entre niño y niña, el niño suele gritar más fuerte y usar un lenguaje ofensivo y la niña, recurre a argumentos en su defensa y a pedir ayuda a la figura de autoridad en el aula.</p>	* Niños y niñas	<p>Competencia</p> <p>Evasión</p>

	Las emociones que se manifiestan son; inseguridad, vergüenza, miedo, tensión, hostilidad, ira, culpa, orgullo egocéntrico.		
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de investigación.

Uno de los conflictos generados por la necesidad de reconocimiento de los niños por parte de la autoridad (maestra) en el aula, son los que suelen desencadenarse al momento que los niños buscan sobresalir con respecto a sus compañeros en las actividades académicas.

En esa necesidad o deseo de destacar, los niños se ven inmersos en una competencia que tiene como fin último el reconocimiento de su desempeño por ser los primeros en terminar las tareas, los que responden bien, los que participan de forma inmediata, los que hacen mejor las cosas o los que se portan bien.

La importancia de ésta forma de conducirse, además viene cargada de la posibilidad de que sus papás sean notificados y lograr así la extensión del reconocimiento al ámbito familiar.

Asimismo, los conflictos generados entre los niños dentro del aula, como resultado del papel de vigilantes que adoptan con respecto al cumplimiento de las normas establecidas por la maestra, se encuentran ubicados dentro de ésta tipología.

La intervención de los niños para notificar o señalar las acciones emprendidas por sus compañeros ante la maestra, suele provocar que se genere un conflicto entre ellos, pues la mayoría de ellos no está de acuerdo en que sean sus compañeros los que evidencien su actuar, a dicho comportamiento lo suelen nombrar como traición o chisme.

Al momento de presentarte este tipo de conflictos, la maestra suele señalar que es correcto que lo hagan y llama la atención del alumno que haya actuado en contra de las normas establecidas por ella, por lo tanto, se genera un clima de tensión entre los niños.

Cuando los niños enfrentan conflictos de este tipo son atravesados por emociones como la *inseguridad*, vinculada ésta a una autoestima baja, la *aceptación* de la autoridad y el deseo de ser vistos, escuchados, *reconocidos*.

Al hablar de conflictos de poder, hacemos referencia a los conflictos que se producen derivados de la necesidad de demostrar superioridad sobre el otro y obtener la victoria.

Dentro del aula el principal conflicto de poder entre los niños es por la necesidad de demostrar que tienen mayor número de recursos económicos, materiales, educativos, sociales; en este sentido, los niños adoptan una actitud competitiva con el fin último de demostrar que son superiores a otros.

Y es dentro de esa dinámica que los niños experimentan emociones como la *envidia*, el *orgullo egocéntrico*, la *inseguridad*, la *frustración*, la *tensión*, o *irritación*, todas éstas emociones de carácter negativo.

La presencia de emociones como las antes mencionadas al no ser manejadas adecuadamente por los niños, propicia que asuman actitudes ante el conflicto de competencia en el caso de los niños que cuentan con mayores recursos, de competencia y sumisión por parte de los niños que cuentan con menos recursos.

Al hablar de los conflictos generados por la necesidad de reconocimiento vinculado a la condición de baja autoestima de los niños, hacemos referencia a aquellos que se generan por el deseo o necesidad de construir relaciones de amistad con determinados compañeros como vía para lograr el reconocimiento y/o aceptación de los demás compañeros de aula y de esa forma fortalecer su autoestima.

En este tipo de conflictos algunas de las emociones experimentadas por los niños son; la *tristeza*, la *inseguridad*, la *timidez*, la *soledad* y la *incomprensión*; la presencia de estas emociones generan actitudes de evasión o sumisión en los niños involucrados en el conflicto.

Los conflictos interpersonales, que tienen que ver con la forma como los niños se relacionan con el otro y las emociones que experimentan, se ven cristalizados en formas de discusión entre los niños por la competencia que se genera entre ellos al momento que exponen las actividades que hacen, o con las personas que interactúan.

Prácticas que evidencian la profunda introyección e importancia en el proceso de las relaciones humanas de conceptos como la competencia, la superioridad, el logro, comprendido éste último como característica fundamental para alcanzar la victoria por encima de los demás.

Para los niños resulta relevante demostrar a sus compañeros que pueden tener formas de convivencia superiores a las de ellos o más satisfactorias con otras personas, experiencias únicas o mejores (expresado así, por ellos), o la posibilidad de adquirir mayor número de cosas materiales.

Sin embargo, éste tipo de actitudes o comportamientos suelen desencadenar diferencias entre ellos y cristalizarse como un conflicto, en el que el objetivo a alcanzar es lograr el sentimiento de triunfo.

Al mismo tiempo, este tipo de conflictos se presentan como resultado del proceso que enfrentan los niños con respecto a las formas como se relacionan con el otro y las emociones que experimentan, al interactuar con sus compañeros.

En los conflictos de este tipo las emociones positivas que se manifiestan en los niños son, entre otras; la *euforia*, el *entusiasmo*, la *admiración* y el *deseo*, mientras que las de connotación negativa son; la *timidez*, *ira*, *vergüenza*, *hostilidad*, *inseguridad*, *incomprensión* y *soledad*.

La ausencia de manejo de dichas emociones durante el conflicto genera actitudes en los niños de evasión, competencia o sumisión.

Los conflictos que se generan en el aula por el espacio, impactan de forma directa en la convivencia de los niños al interior del aula, porque al no contar con las condiciones óptimas espaciales para realizar sus actividades académicas y gozar de la condición positiva y armónica que genera el adoptar una buena

postura, se generan diferencias constantemente, debido entre otras causas por el roce frecuente con los compañeros más próximos.

Cuando los niños se enfrentan a conflictos originados por las condiciones espaciales del aula encaran la experimentación de emociones como la *tensión*, la *ira*, *hostilidad*, *irritación* y *confusión*; asumiendo a su vez, actitudes de competencia, evasión o sumisión según sea su relación con el compañero con el que tengan el conflicto.

En este sentido, es muy importante destacar la condición que ostenta el espacio como fuente generadora de relaciones humanas edificadoras de formas de convivencia armónica.

Los conflictos de género identificados en el aula están relacionados con las formas en las que reaccionan los niños y las niñas frente al conflicto. En este sentido, destaca que cuando las niñas enfrentan un conflicto suelen recurrir a los insultos, los rumores o la acusación con otras niñas.

Cuando el conflicto es entre niñas las emociones que suelen experimentar son la *tensión*, la *ira*, el *orgullo egocéntrico* y la *culpa*. Adoptando como actitudes para enfrentarlo la competencia y/o la evasión.

En el caso de los niños, se identificó que una de las formas en las que suelen enfrentarse es a través del contacto físico (empujones, golpes), recurriendo en pocas ocasiones al intercambio verbal; experimentando emociones como la *tensión*, la *ira*, el *orgullo egocéntrico* y el *miedo*. Los niños suelen actuar frente al conflicto de forma competitiva y en algunos casos de evasión.

A su vez, en los conflictos entre niño y niña, el niño suele gritar más fuerte y usar un lenguaje ofensivo y la niña, recurre a argumentos en su defensa y a pedir ayuda a la figura de autoridad en el aula; en este tipo de conflictos se identificó la presencia de emociones como la *inseguridad*, *vergüenza*, *miedo*, *culpa* y *tensión* por parte de las niñas, y de *ira*, *orgullo egocéntrico*, *hostilidad* y *tensión* por parte de los niños.

Las actitudes que suelen adoptar los niños frente a este tipo de conflictos es de competencia y las niñas de evasión.

En ninguno de los conflictos entre los niños identificados al interior del aula, se observó la presencia de actitudes como la negociación o la cooperación para enfrentarlos, siendo ésta última un valor fundamental para la transformación de conflictos que puede ser fomentado a través de la práctica y fomento de la empatía.

4.2.1.3 Las emociones

El manejo de las emociones, entendido como el proceso interno de autoconocimiento por medio del cual podemos identificar nuestros procesos emocionales, sus causas, detonantes y los efectos que generan en nosotros, resulta fundamental para fomentar y establecer el desarrollo de interrelaciones armónicas.

Por lo tanto, la importancia de fomentarlo en los niños centra su relevancia en el impulso de una convivencia empática y armónica en el aula, y de esta forma contribuir con el desarrollo en ellos de capacidades que van más allá del intelecto. Esto significa mostrarles el camino de la toma de conciencia y la expresión de sus emociones, de forma tal que puedan detectar sus estados anímicos y los sentimientos o emociones presentes en el otro, con el fin último de propiciar en ellos una actitud empática hacia sus compañeros.

En un primer momento, se reconoció que los niños enfrentaban dificultad para identificar y expresar qué emociones estaban experimentando, así mismo se observó confusión en ellos con respecto a lo que es una emoción y lo que es un sentimiento. Uno de los comportamientos más comunes identificados durante este proceso fue la expresión de sus emociones por influencia de comentarios externos o por imitación al momento de ser cuestionados al respecto.

Al momento de ser cuestionados con respecto a qué emoción experimentaban, su reacción solía estar vinculada con la timidez, reserva, pena o

evasión, no se percibía en ellos el deseo de compartir abiertamente sus emociones con ésta investigadora o frente a sus compañeros.

Los comentarios de los primeros niños que decidían compartir frente al grupo lo que experimentaban, propiciaban la participación de otros más y servían de referente para los comentarios posteriores, siendo esto un claro ejemplo de expresión por imitación.

Otro de los comportamientos observados, fue la reactividad con la que solían actuar los niños al enfrentar alguna diferencia con uno o varios de sus compañeros, es decir, una práctica común como forma de resolución de sus conflictos era lo que podríamos denominar o nombrar como explosión de la emoción.

Definir e identificar la presencia de una sola emoción resultaba complicado para los niños, por lo tanto la oscilación al momento de entablar un diálogo al respecto con ellos fue un rasgo característico de dicha etapa.

Un aspecto más de los observados, fue el hecho de que los niños al ser cuestionados con respecto a cómo se sentían o qué sentían, varios de ellos solían contestar de forma breve con un bien, mal, o simplemente no contestaban. Profundizar en las emociones o sentimientos que experimentaban en dicho momento no era una posibilidad latente.

Un ejemplo de ausencia de manejo de emociones en los niños, fue que al estar expuestos a dinámicas enfocadas primordialmente a dicha práctica, sus respuestas o reacciones fueron procesadas o expresadas de forma impulsiva y por imitación.

El hecho, de que los niños por medio de la dinámica de identificación de emociones a través de los rostros de jirafa, en una primera aproximación, no hayan señalado de manera clara, iluminando y mencionando cuál era la emoción que estaban experimentando en ese momento, es un indicativo claro de una ausencia de trabajo con las emociones.



Me siento _____
Porque _____



Me siento Folie
Porque _____

Durante el primer grupo focal realizado en la etapa previa a la implementación de la atención plena, se les mostró el cortometraje denominado “El puente”, dicho cortometraje fue elegido para conocer las formas en que los

niños entienden los conflictos y sus posibles soluciones. En este sentido, es importante señalar que una de las emociones mencionadas por varios de los participantes como posible manera de solución fue la venganza.

“Cuando en la proyección el conejo y el mapache cortan la cuerda del puente en donde están parados el Ciervo y el Oso

Nora: ¡Que caigan!

Participantes: en coro ¡que se caigan, que se caigan!.

Participantes: Aaaahhhhhh

Gian Carlo: Luego ellos dos se van a pelear también ¿no?.

Victoria: No, van a ser amigos o algo así.

Marichuy: No, se van a pelear también” (Anexo 1, 04 de mayo de 2018)

“Si yo fuera el alce, cargaría al conejo y al mapache y aventaría al otro con mis manotas y le picaría con mis cuernos y ayudaría al mapache y al conejo” (Giancarlo, 04 de mayo de 2018).

Al hacer referencia a dicha emoción se refuerza la detección previa de la ausencia de manejo de las emociones en los niños, pues la probable elección de la venganza como forma de enfrentar un conflicto evidencia que el niño no cuenta con la capacidad de identificación, reconocimiento y manejo del enojo, la ira o alguna otra emoción que pueda detonar comportamientos violentos.

Otras de las emociones experimentada por los niños y poco mencionada, es la tristeza, durante esta etapa del trabajo de campo, la tristeza era mencionada o reconocida como experiencia cuando ésta estaba vinculada a la condición de un tercero; sin embargo, reconocer o nombrar su presencia como una forma de sentimiento o estado de ánimo desde el plano personal no era una respuesta espontánea.

“Moderadora: ¿Qué sensación les dejó ver este video? ¿Qué sintieron al ver este video?

Juan Pablo: Tristeza.

Victoria: Tristeza.

Alan: Tristeza.

Moderadora: ¿Porqué Alan?

Alan: Porque el perrito no tenía una patita y el humano tampoco tenía una patita.

Moderadora: ¿Alguién más? Gian Carlo, ¿qué sentiste?.

Gian Carlo: Porque primero el niño estaba jugando pero después abrió la cajita y vió al perrito y luego iba a jugar el perrito con la pelota y él niño, agarro sus muletas y se salió con el perrito y el niño le dijo a su mamá que iba a jugar con el perrito porque, iba a jugar con el perrito con la pelota y así jugaron y vivieron felices para siempre” (Anexo 1, 04 de mayo de 2018).

“Tristeza porqué el perrito no tenía una patita y el humano tampoco tenía patita” (Victoria, 04 de mayo de 2018).

4.2.2 Un ejercicio de atención plena

Derivado de la identificación y el análisis de los conflictos entre los niños al interior del aula, se llevó a cabo la implementación de la práctica pedagógica de atención plena con el objetivo de identificar las percepciones, actitudes y comportamientos adoptados por los niños al momento de enfrentar un conflicto.

Las actividades de atención plena emprendidas con los niños consistieron, en meditaciones guiadas desarrolladas durante diez sesiones grupales a lo largo de cinco semanas, dichas meditaciones fueron a través de audio y tenían una duración aproximada de entre 4 y 8 minutos.

Después de las meditaciones se dedicó un espacio para la reflexión por medio de la expresión oral en forma grupal, de lo experimentado por ellos durante el desarrollo de la práctica.

En algunas de las sesiones al finalizar la meditación, los niños llevaron a cabo la elaboración de dibujos como forma de expresión de las emociones o sensaciones percibidas, para que comunicaran lo que para ellos era importante o en su caso lo que les perturbaba sin necesidad de hacer uso de las palabras.

A su vez, también se llevaron a cabo dinámicas de convivencia entre compañeros, que consistieron en el intercambio de la expresión de emociones propias, acercamientos físicos como manifestación de solidaridad y convivencia, así como manifestación de percepciones con respecto al otro.

Otra de las actividades implementadas consistió en que los niños iluminaran dibujos elegidos previamente por ésta investigadora para identificar el uso de colores y técnicas para iluminar como una forma de expresión de sus emociones.

Una técnica más, usada durante la implementación de la atención plena, fue la identificación de emociones por medio de dibujos previamente diseñados por medio de relación de columnas.

Una vez definidas las prácticas realizadas durante el periodo que se implementó la atención plena, a continuación se expone el análisis de los resultados obtenidos de ésta etapa del trabajo de campo.

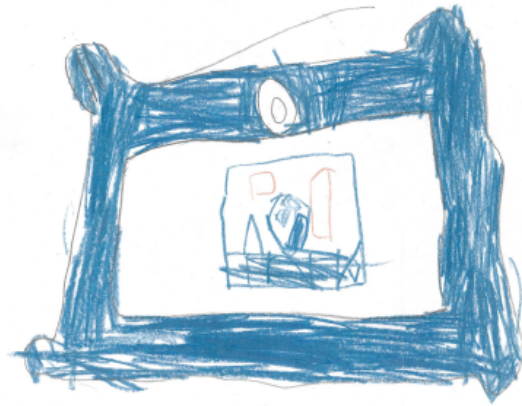
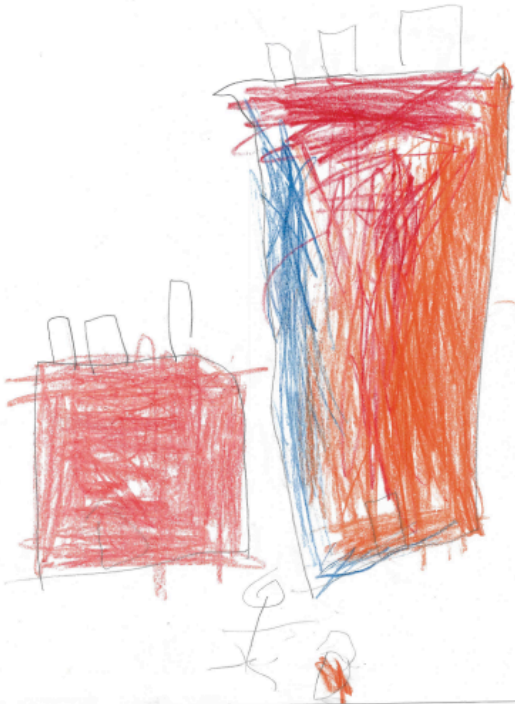
HOJA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA DE ATENCIÓN PLENA

Actividad	¿Qué ocurrió durante la práctica?	Reflexiones
<p style="text-align: center;">11 Mayo 2018 10:00 am</p> <p>Objetivo: Mantenerse en calma, fijar su atención en la respiración y experimentar contacto físico.</p> <p>Los niños realizaron ejercicios de respiración durante 3 minutos mientras permanecían sentados en su lugar, posteriormente se pusieron de pie y se les pidió que rodearan su cuerpo como si se estuvieran abrazando a sí mismos.</p> <p>La actividad se cerró pidiéndoles que le dieran un abrazo a su compañero de banca.</p>	<p>Los niños pusieron atención a las instrucciones, mantuvieron el orden y estuvieron callados.</p> <p>Al momento de pedirles que se abrazaran a ellos mismos les causo gracia y se generaron risas.</p> <p>Darle un abrazo a su compañero de a lado fue difícil pues muchos no quisieron corresponder la acción.</p>	<p>*¿Por qué les dio risa el hecho de que se les pidiera que se abrazaran a ellos mismos?</p> <p>Al ser cuestionados al respecto, algunas de las respuestas obtenidas fueron que era raro, que nunca se los habían pedido, qué era como abrazar a un fantasma, qué podían parecer loquitos.</p> <p>*¿Por qué en algunos casos les fue difícil abrazar a su compañero?</p> <p>Algunas de las cosas que expresaron los niños fueron: por pena, porque no somos amigos, porque no quiero, porque no me gusta.</p>

HOJA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA DE ATENCIÓN PLENA

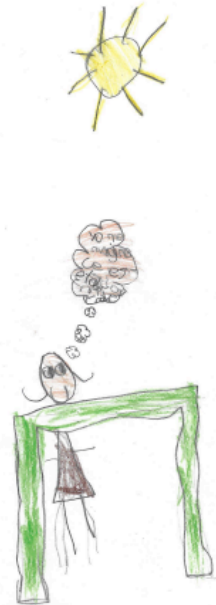
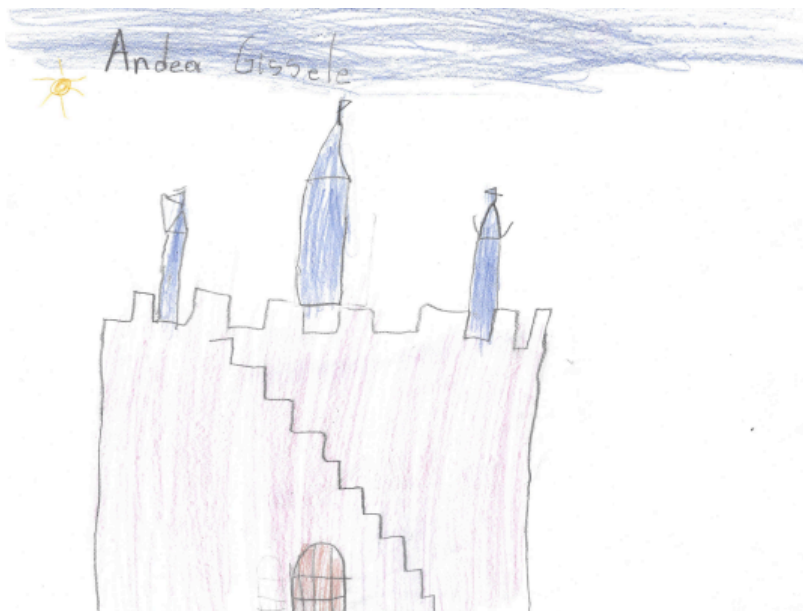
	Actividad	¿Qué ocurrió durante la práctica?	Reflexiones
16 Mayo 2018 09:35 am	<p>Objetivo: Centrar la atención a través de la meditación para permitirse experimentar y reconocer sensaciones y emociones.</p> <p>Los niños realizaron una meditación guiada a través de audio nombrada “El balde de pintura”, con duración de 3 minutos 31 segundos, sentados en su lugar con los ojos cerrados.</p> <p>Una vez concluida la meditación se les pidió que estiraran los brazos, bostezarán si era necesario, y una vez que se sintieran bien despiertos, se pusieran de pie y le regalaran un abrazo a su compañero de mesa.</p> <p>Posteriormente algunos de ellos compartieron que sintieron durante la práctica y realizaron un dibujo en donde plasmaron lo que imaginaron mientras escuchaban la meditación.</p>	<p>Los niños estuvieron atentos y enfocados en la meditación a excepción de Emiliano que jugaba con sus colores mientras transcurrió la práctica, Pablo se levantó de su lugar para recoger un color, posteriormente volvió a su lugar e intento concentrarse y Fernando se mantuvo en su lugar pero con los ojos abiertos.</p> <p>Al momento de pedirles que compartieran que habían experimentado León fue el único que quiso participar por lo que se nombró a algunos niños en particular para que expresarán lo que sintieron.</p> <p>Algunos expresaron que su compañero no los quiso abrazar.</p> <p>En los dibujos que realizaron se puede percibir quienes profundizaron en la meditación ya que buscaron plasmar lo que la misma contenía y quienes echaron a volar su imaginación derivado de la práctica.</p>	<p>*¿Qué compartieron los niños como experiencia durante la meditación? León; sentí amor, cariño, confianza. Jimena: alegría. Antonio: no sentía nada. Andrea: sentí alegría al abrazar a mi compañero. Fernanda: sentí lo que siento cuando abrazo a mis hermanos. Alexa: sentí amor. Ricardo: alegría.</p> <p>*Abrazarse entre ellos es una acción que les cuesta mucho trabajo, algunos de los motivos expuestos por ellos es que les da pena o que no quieren. En algunos casos permitieron ser abrazos pero no correspondieron a la acción; sin embargo no pusieron resistencia.</p> <p>Los dibujos son una herramienta que permiten visualizar emociones contenidas o manifiestas en los niños, a través de los colores que eligen, el trazo o la imagen en sí misma.</p>

Niños que no hicieron práctica de atención plena

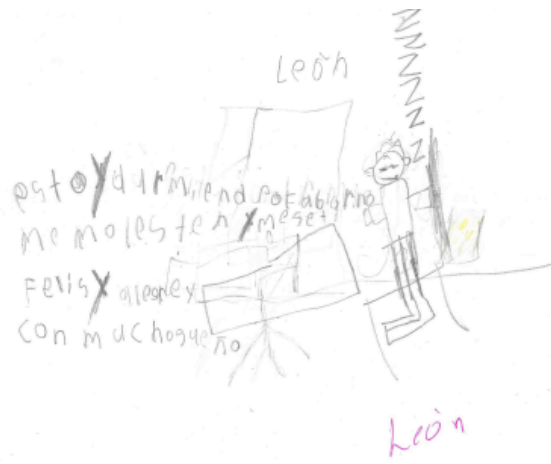




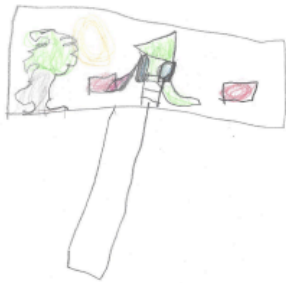
Niños que hicieron práctica de atención plena



Fernanda Paola



Luis Antonio Colina Hernández



Como se puede observar, en el caso de los primeros dibujos mostrados, realizados por niños que no hicieron la práctica de atención plena, las imágenes plasmadas no tienen relación con la narración de la meditación compartida y cada uno muestra elementos de identificación directamente vinculados a cosas o sentimientos introyectados al momento de solicitarles el desarrollo de la actividad.

El uso de elementos externos, ajenos a sus emociones, evidencian su sentido de lejanía con respecto al entorno; es decir, se visualizan fuera del contexto, en solitario, baja autoestima e inseguridad; así mismo en dos de los casos expuestos se hace evidente la presencia de tensión, expresada a través del trazo fuerte.

La represión o el intentar ocultar las emociones es un rasgo presente en los dibujos expuestos.

En el caso de los dibujos hechos por los niños que realizaron la práctica de atención plena, en primer término, se puede observar su relación con elementos que los remiten a emociones positivas y directamente vinculadas al audio compartido con ellos.

La poca presión ejercida por León en su dibujo denota sensibilidad y timidez; al mismo tiempo transmite su condición al momento de realizar la meditación, representándose así mismo en el desarrollo de la práctica y lo que experimento durante la misma.

El centrar la atención en la meditación permite que al finalizar los niños busquen la forma de representar su experiencia a través de símbolos armónicos, de espacios naturales y colores tenues. El uso de colores como el azul y el verde simbolizan tranquilidad, armonía y confianza, presencia que identificamos en cuatro de los cinco dibujos expuestos.

Otro de los elementos que es importante resaltar es que ubicar el dibujo principal al centro del espacio representa el momento actual, lo que nos permite

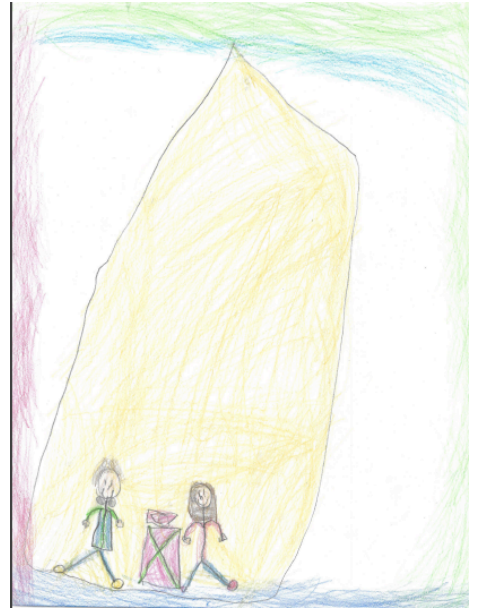
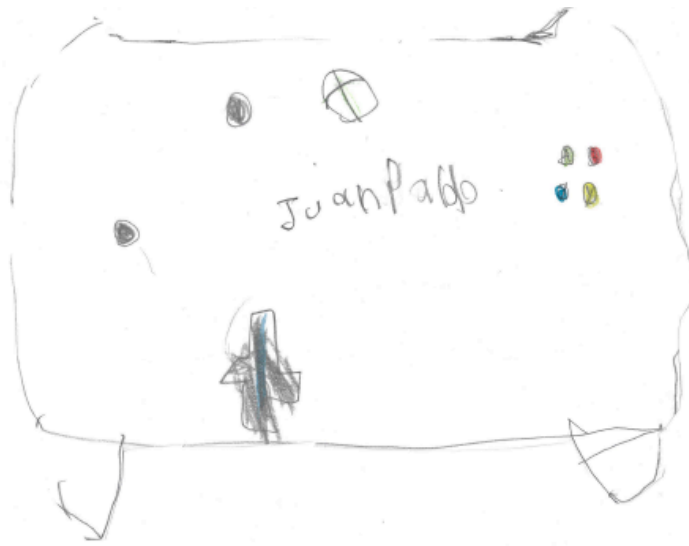
visualizar la experiencia vivida de los niños en el aquí y ahora durante el transcurso de la meditación en cuatro de los cinco dibujos seleccionados.

Lo anterior permite identificar las emociones positivas generadas en algunos de los niños derivadas del involucramiento en la práctica de atención plena realizada durante ésta sesión.

HOJA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA DE ATENCIÓN PLENA

	Actividad	¿Qué ocurrió durante la práctica?	Reflexiones
18 de Mayo de 2018 10:10 am	<p>Objetivo: Mantener la calma para retomar la tranquilidad e identificar cómo se sienten.</p> <p>La práctica consistió en llevar a cabo una meditación guiada nombrada "Primeros auxilios para sentimientos, tranquilos y atentos como una rana" con una duración de 6 minutos.</p> <p>Algunos de los niños compartieron lo que sintieron durante la práctica.</p> <p>Posteriormente los niños realizaron un dibujo de lo que experimentaron, imaginaron o sintieron mientras meditaban.</p> <p>La actividad en total tuvo una duración de 20 minutos.</p>	<p>María Fernanda no realizó la atención plena, en lugar de eso estuvo jugando con sus colores.</p> <p>Fernando pone atención al ejercicio y permanece sentado como se indico.</p> <p>Omar no realiza la práctica, intenta concentrarse cuando hace contacto visual conmigo pero se distrae fácilmente.</p> <p>Emiliano se sentó debajo de la mesa.</p> <p>El resto del grupo permaneció en su lugar realizando la meditación, enfocados, tranquilos y ordenados.</p> <p>Se percibe en el aula un ambiente sereno.</p> <p>Al momento de realizar el dibujo en el que expresan lo que experimentaron mientras realizaban la atención plena algunos de ellos expresan no saber que hacer o refieren actividades que hacen en casa como el objeto de su atención.</p> <p>Al finalizar la práctica los niños expresaron haberla disfrutado.</p>	<p>Después de la práctica algunos de los comentarios compartidos por los niños, en relación a su experiencia fueron:</p> <p>Me sentía enojado y ahora estoy más contento.</p> <p>Me siento diferente a cómo estaba antes de cerrar los ojos.</p> <p>Estaba contenta y ahora me siento amorosa.</p> <p>Estoy muy tranquila.</p> <p>Me dio sueño.</p> <p>Disfrute mucho el cuento.</p> <p>Quiero dibujar cosas bonitas.</p> <p>Pensé que estaba en un parque.</p>







HOJA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA DE ATENCIÓN PLENA

Actividad	¿Qué ocurrió durante la práctica?	Reflexiones
<p>Objetivo: Conectar emocionalmente con el otro y describir la emoción o emociones que te comparten.</p> <p>La práctica consistió en ponerse de pie frente a su compañero de mesa y verse a los ojos durante un lapso de 2 minutos, posteriormente se preguntaron el uno al otro dirigiéndose por su nombre ¿cómo te sientes?, para cerrar la primera parte de la práctica se les pidió que se dieran un abrazo.</p> <p>Una vez concluido se les pidió que hicieran un dibujo en el que plasmaran lo que les había contestado su compañero durante el diálogo.</p>	<p>Durante el desarrollo de esta práctica se pudo percibir que les es muy difícil mantener la atención en la mirada del otro y en algunos casos solo uno de ellos era el que centraba la atención y el otro mantenía la mirada en otros puntos del aula.</p> <p>En el caso particular de José Pablo se detectó que prefirió darle la espalda a su compañera de mesa para no verla a los ojos.</p> <p>Abrazar a su compañero es una acción que les cuesta mucho trabajo llevar a cabo, solo en algunos casos lo hacen y en estos casos la mayoría son parejas de estudiantes del mismo sexo.</p> <p>Al realizar el dibujo en él plasmaron lo que les contestó su compañero al cuestionamiento, se evidencia dificultad en la detección de sus emociones. Se muestran dudosos o inexpresivos.</p>	<p>Entablar el diálogo con su compañero en caso de ser alguien que no consideran su amiga o amigo, les es más difícil, por lo que toman más tiempo en desarrollar la actividad; sin embargo una vez que se sienten con mayor confianza o más cómodos, se les ve disfrutar la práctica.</p> <p>Se observó que hay un mayor número de niños que llevan a cabo la acción de abrazarse; sin embargo sigue habiendo quienes no lo quieren hacer por motivos de pena o porque no son amigos.</p> <p>En los dibujos intentaron plasmar emociones como la alegría, tristeza, susto y dolor; la más mencionada fue la felicidad.</p> <p>Después de haber realizado la práctica de atención plena, el clima en el aula se percibe relajado y agradable, los niños tienen buen ánimo, y eso mismo lo permean hacía la maestra.</p> <p>La maestra me hace el comentario que la actividad de este día les ha caído muy bien.</p>

21 de Mayo de 2018
11:30 am

HOJA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA DE ATENCIÓN PLENA

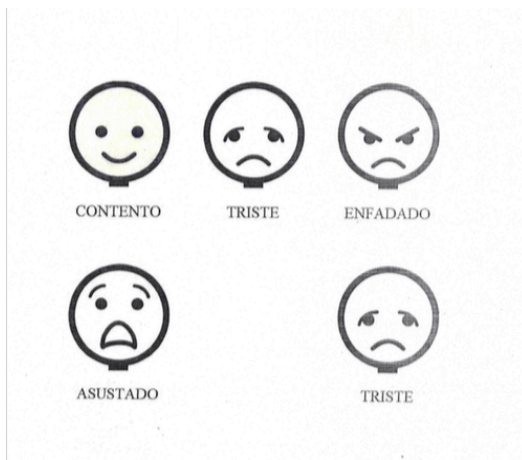
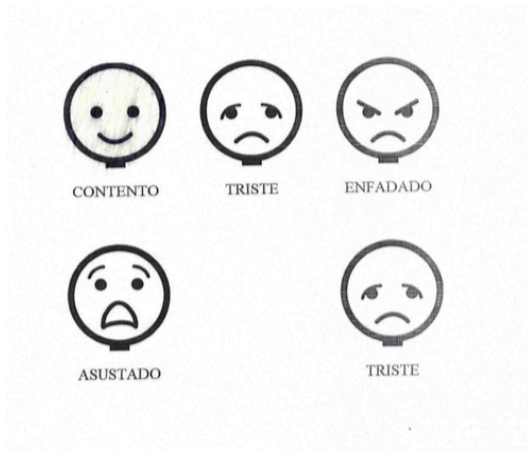
Actividad	¿Qué ocurrió durante la práctica?	Reflexiones
<p>Objetivo: Hacer una pausa para retomar la atención, descubrir cómo te sientes y retomar la calma.</p> <p>Práctica de Atención Plena a través de la meditación guiada “El botón de pausa, tranquilo y atento como la rana” con una duración de 4 minutos.</p> <p>Al concluir la práctica los niños hicieron un dibujo plasmando lo que experimentaron al momento de la meditación.</p>	<p>Luis Antonio, Emiliano, Nora, Victoria, Omar, Andrea, Jorge, Fernando y Juan Manuel no hicieron la práctica, mientras los demás la realizaban ellos estaban distraídos.</p> <p>El resto del grupo se concentró en la práctica y mantuvo el orden y la calma.</p> <p>Durante la realización del dibujo se permeo un ambiente de inquietud propiciado por los niños que no estuvieron interesados en la práctica; éstos mismos realizaron dibujos improvisados pues no pusieron atención a la meditación por lo tanto, no sabían que dibujar.</p>	<p>Desde el ingreso al aula percibí desorden y mucha inquietud por parte de varios de los niños, actitud que se hizo evidente al momento de llevar a cabo la práctica.</p> <p>Hubo varios niños que se mantuvieron en su lugar pero no hicieron la meditación, por estar pendiente de otros compañeros o entretenerse con algún objeto que tuvieran cerca.</p> <p>Después de la práctica los niños tuvieron clase de inglés y el orden del aula no estuvo presente hasta el momento en el que intervino la maestra titular y con el argumento de que los que se estuvieran portando mal o no pusieran atención se llevarían tarea extra; los niños regresaron a sus lugares y guardaron silencio.</p> <p>Los dibujos realizados el día de hoy, ponen en evidencia la falta de concentración e interés hacía la práctica por parte de algunos niños.</p> <p>Al finalizar la maestra comentó, que los últimos dos días la dinámica de clases ha sido alterada porque han llevado a cabo actividades que han alterado los horarios habituales y que eso es un motivo para que los niños tiendan a comportarse de forma más desordenada.</p>

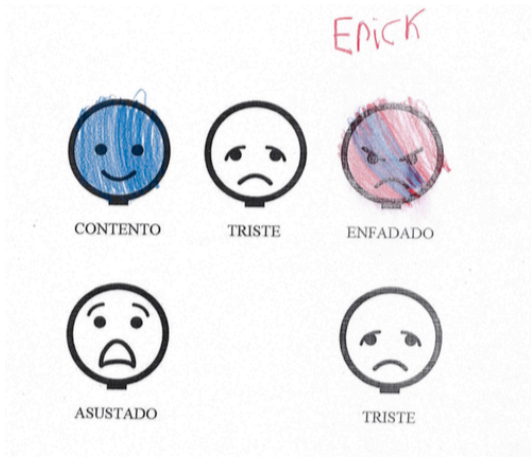
22 de Mayo de 2018
11:30 am

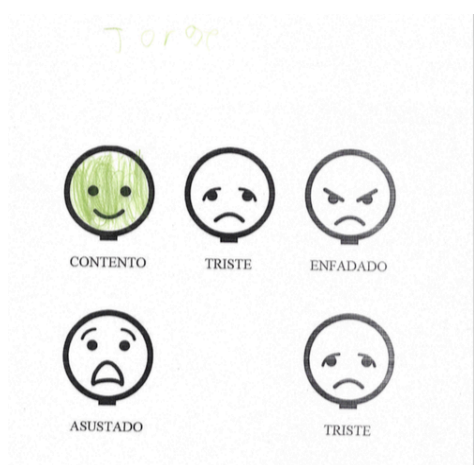
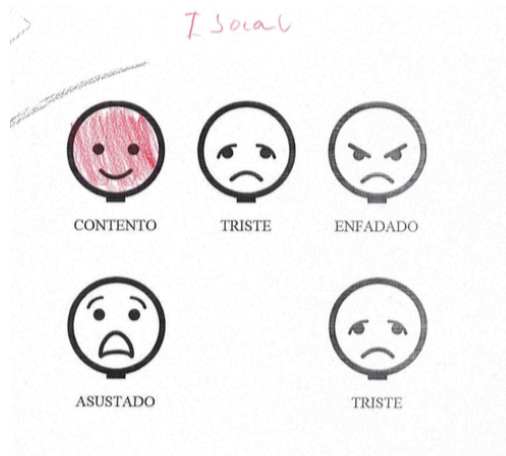
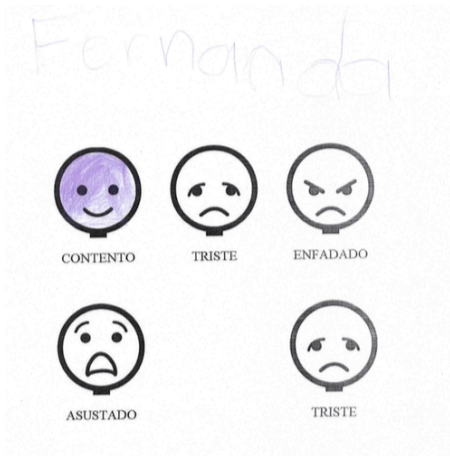
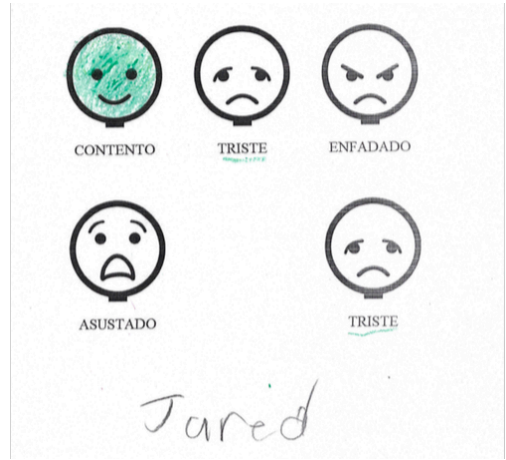
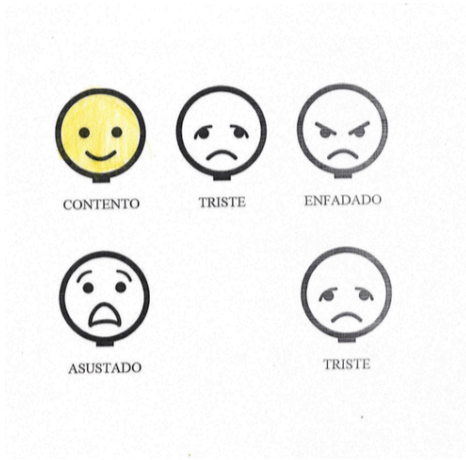
HOJA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA DE ATENCIÓN PLENA

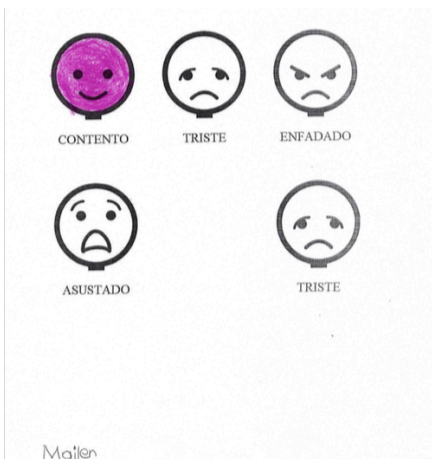
Actividad	¿Qué ocurrió durante la práctica?	Reflexiones
<p>Objetivo: Encontrar en uno mismo la serenidad para conectar de forma empática con el otro.</p> <p>Práctica de Atención Plena a través de la meditación guiada “Un lugar seguro” con una duración de 6 minutos.</p> <p>Al concluir la práctica se les entrego a los niños una hoja con la representación gráfica de las emociones de alegría, tristeza, enfado, susto y tristeza para que iluminaran la imagen que representa cómo se sienten en el momento.</p>	<p>Durante el desarrollo de la meditación se identificaron niños involucrados, comprometidos con ellos mismos durante la práctica, y otros más que no lograron centrar su atención.</p> <p>La actividad relacionada a la identificación de su emoción en la hoja entregada permite que hagan un breve ejercicio de reflexión con respecto a sus emociones y buscar la forma de expresarlo correctamente, en el momento de recibirla.</p>	<p>El comportamiento de Fernando durante la práctica, propició que la maestra se interesará en el motivo por el cual está tan inquieto y la causa por la que asistió a la escuela sin mochila con útiles para trabajar. Por lo tanto, lo llamo a su escritorio y entablo una conversación con él.</p> <p>Juan Pablo, es un niño que está distraído de manera constante, le cuesta trabajo mantener la atención, escuchar a los demás y sonríe en pocas ocasiones.</p> <p>Al respecto, la maestra me ha comentado el día de hoy que percibe que su actitud constante de enojo ha disminuido y que el día que sabe que habrá práctica de atención plena suele estar de mejor humor y más participativo.</p>

23 de Mayo de 2018
09:30 am









Luis Antonio



Vale.



Kiara.

omap ISAQC



Nora

Ricardo



Victor



Vity





Por medio del desarrollo de la representación gráfica de las emociones, podemos observar que 36 de los 41 niños participantes, que equivalen al 87%, manifiestan sentirse contentos después de realizar la práctica de atención plena, actitud que es contrastada y confirmada a través de la observación participante hecha posteriormente a la meditación.

En el caso de los dos niños que expresaron sentirse tristes, se identificó por medio de la conversación con los mismos, por una parte, que Alan experimentaba dicha emoción derivado de que su mamá iba a ser operada al día siguiente y eso le generaba tristeza; Andrea compartió que simplemente se sentía así y no sabía porque; sin embargo, ella fue una de las niñas que no se involucró en la práctica.

Un hallazgo particular fue el hecho de identificar que los que expresaron estar experimentado enojo fueron tres niños del sexo masculino, dicho hallazgo resulta relevante por dos motivos; primero, porque el enojo en muchas ocasiones puede ser la emoción que oculta la tristeza, por lo tanto es importante buscar el espacio de acercamiento con los niños que comparten sentir dicha emoción para así determinar la causa original de la experiencia.

En este caso, Juan Pablo expreso que su enojo era porque lo que traía de lunch no le gustaba, mientras Luis Antonio y Leonardo simplemente dijeron que estaban de malas porque sí.

En segundo término; la aceptación social del enojo por encima de la tristeza, sobre todo para el caso del género masculino puede ser determinante para el

reconocimiento y aceptación abiertamente de dicha emoción, tanto en el plano personal como social y en muchos casos los niños desde temprana edad comienzan a adoptar comportamientos de este tipo en su convivencia cotidiana.

HOJA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA DE ATENCIÓN PLENA

Actividad	¿Qué ocurrió durante la práctica?	Reflexiones
<p style="text-align: center;">28 de Mayo de 2018 09:30 am</p> <p>Objetivo: Escuchar y relajar el cuerpo para mantener la tranquilidad y generar emociones positivas.</p> <p>Práctica de Atención Plena a través de la meditación guiada “El ejercicio del spaguetti” con una duración de 6 minutos con 10 segundos.</p> <p>Al concluir la práctica se les entrego a los niños una hoja en blanco para que plasmaran por medio de un dibujo lo que experimentaron mientras llevaban a cabo la meditación.</p>	<p>Durante el desarrollo de la meditación los niños se mostraron atentos e involucrados con mucho interés en la práctica.</p> <p>El clima del aula fue de serenidad y calma.</p> <p>La maestra también participó en esta meditación y se le percibió relajada al momento de finalizar.</p>	<p>Los niños hoy estaban sentados por equipos de entre 4 y niños en forma circular, lo que contribuyó con la generación de mayor espacio físico entre ellos, hecho que les genero mayor comodidad para las actividades.</p> <p>Al finalizar la meditación de forma espontánea algunos de ellos buscaron el espacio para compartir cómo se sentían y que experimentaron durante la misma.</p> <p>Algunos de los comentarios compartido fueron:</p> <p>Me siento más tranquilo.</p> <p>Hoy estoy contenta.</p> <p>Me pone de buenas meditar.</p> <p>Tengo ganas de sonreír.</p> <p>La convivencia de los niños posterior a la práctica es relajada y de alegría, se perciben contentos.</p> <p>La maestra está con buen ánimo y se le ve relajada.</p> <p>Mientras estuve realizando observación participante posterior a la práctica se suscito un evento entre Nora y Juan Pablo, al cuál éste último respondió hablando directamente con ella, sin enojarse y sin gritar, pidiéndole que no lo moleste, porque quiere trabajar.</p> <p>Hoy particularmente se observó a un Juan Pablo, contento, tranquilo y participativo, aunque sigue presentando facilidad para distraerse y perder la atención.</p>

HOJA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA DE ATENCIÓN PLENA

	Actividad	¿Qué ocurrió durante la práctica?	Reflexiones
<p>30 de Mayo de 2018 09:30 am</p>	<p>Objetivo: Mantener la concentración y retomar la serenidad por medio del uso de colores.</p> <p>Práctica de Atención Plena por medio de la escucha de música relajante para niños mientras iluminan un mandala diseñado previamente.</p>	<p>Mientras los niños centraban su atención en la música, elegían los colores para iluminar el dibujo proporcionado.</p> <p>La actividad propicio un ambiente de orden, silencioso y concentración al interior del aula. Los niños disfrutaron (expresado así por ellos) de un momento completamente distinto a las actividades cotidianas en clase.</p>	<p>Después de la práctica de atención plena, se llevo a cabo la clase de matemáticas y el estado en el que se encontraban los niños por la práctica realizada permitió que se desarrollara en un ambiente de tranquilidad y enfoque.</p> <p>Se suscita una discusión entre Juan Pablo y Victoria por un lápiz y la actitud adoptada por Juan Pablo es simplemente de tomar el lápiz, ya que es suyo, sin discusión; sin embargo, Victoria notifica a la maestra, ella interviene les llama la atención y les pide que sigan trabajando.</p> <p>Posteriormente la maestra me comenta que ha percibido que Juan Pablo es menos reactivo frente a los conflictos con sus compañeros y que ha dejado de pegar o gritar.</p> <p>Dichas actitudes fueron observadas por la investigadora.</p>

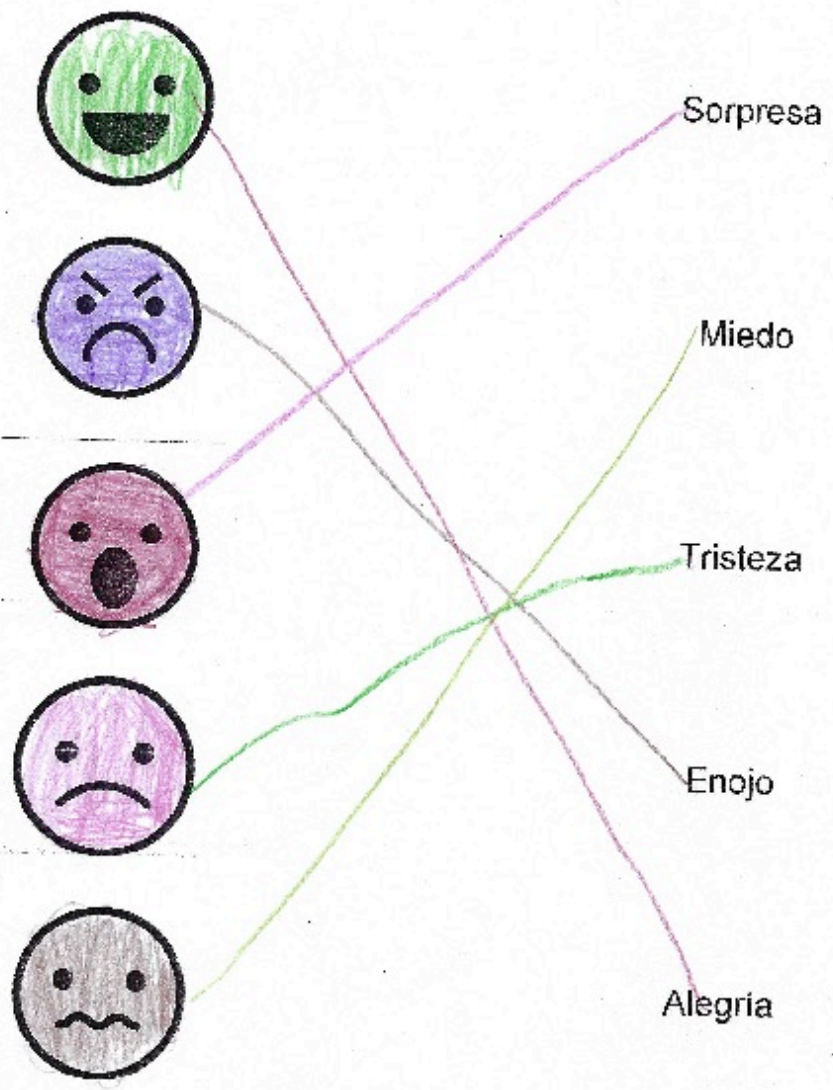
HOJA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA DE ATENCIÓN PLENA

Actividad	¿Qué ocurrió durante la práctica?	Reflexiones
<p>Objetivo: Relajarse, centrar la atención, identificar y mencionar sus emociones.</p> <p>Práctica de Atención Plena a través de la meditación guiada de audio nombrada "La ranita" con una duración de 5 minutos.</p> <p>Después de realizar la práctica de atención plena, los niños llevaron a cabo un ejercicio de identificación de emociones por medio de la relación de columnas; de un lado la representación gráfica de la emoción y del otro el nombre.</p>	<p>Los niños estuvieron atentos y muy involucrados en la práctica, se percibe que disfrutaban el momento.</p> <p>El ambiente al interior del aula es relajado y armónico.</p> <p>No hubo ningún tipo de acontecimiento que alterará la tranquilidad con la que participaban los niños durante la práctica.</p> <p>Mientras realizaban el ejercicio de identificación de emociones el orden se mantuvo y expresaron disfrutar actividades como las de éste día.</p>	<p>Al finalizar la meditación les pedí que se mantuvieran tranquilos durante el lapso de 1 minuto aproximadamente para percibir si ese estado podía extenderse más allá a la meditación en sí.</p> <p>Antes de retirarme del aula, varios de los niños se acercaron para decirme que el trabajo que hago con ellos les gusta mucho y les ayuda para sentirse más contentos.</p> <p>A su vez, la maestra, me comenta que en lo general los días que los niños saben que iré con ellos para practicar la atención plena, están contentos, que se inquietan un poco momentos antes de que llegue pero el tiempo posterior a la práctica se quedan de mejor ánimo, más atentos y menos reactivos.</p>

01 de Junio de 2018
10:00 am

Nombre: Alexa Fernanda

Observa las caritas, identifica cual es su expresión y únala con una línea.



El ejercicio lo realizaron 36 niños, de los cuales 22 fueron niñas y 14 niños. El 80% de los participantes hicieron una correcta identificación de las emociones mientras que el 20% no lo hizo de forma adecuada.

Con respecto a los participantes que no realizaron la identificación correcta cabe mencionar que seis fueron niños y una niña. En este sentido, es importante destacar que de los seis niños, cinco de ellos fueron poco participativos y comprometidos con la práctica de atención plena lo que podría ser un factor determinante para la falta de reconocimiento adecuado de las emociones ya que dicho trabajo estuvo prácticamente ausente en ellos.

En el caso de la niña, que se ha caracterizado por su compromiso e interés en la práctica de atención plena, se identificó por medio de la conversación sostenida para conocer la razón del error en el ejercicio, que la causa fue por distracción, señalado así por ella.

El hecho de que el 80% de los niños participantes en el ejercicio hayan identificado correctamente las emociones, permite afirmar que los ejercicios compartidos hasta el momento con ellos han servido para generar un acercamiento más profundo con respecto a la presencia de las emociones en su cotidianidad.

En este sentido, partiendo del fundamento de que el autoconocimiento desarrollado a través de estrategias pedagógicas como lo es la atención plena, permiten que los niños conecten con sus emociones y las del otro, actividades como la descrita en este apartado permiten visibilizar y hacer evidente la relevancia de llevar a cabo prácticas y ejercicios encaminados a la identificación correcta de las emociones, ya que eso mismo conducirá a los niños a un claro reconocimiento de ellas, permitiendo su manejo adecuado al momento de enfrentar algún conflicto, recurrir a formas pacíficas para su resolución y establecer relaciones sociales armónicas.

HOJA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA DE ATENCIÓN PLENA

Actividad	¿Qué ocurrió durante la práctica?	Reflexiones
<p>Objetivo: Relajarse, centrar la atención, identificar y mencionar sus emociones.</p> <p>Práctica de Atención Plena a través de la meditación guiada de audio nombrada “El balde de pintura”, con duración de 3 minutos 31 segundos.</p> <p>Al finalizar la práctica se les pidió a los niños que realizaran un dibujo buscando expresar lo que experimentaron durante el desarrollo de la misma.</p>	<p>Los niños estuvieron especialmente atentos y participativos, se percibía que disfrutaban mientras llevaban a cabo la meditación.</p> <p>Se observan sonrisas y rostros de relación.</p> <p>Mientras realizan el dibujo solicitado, algunos de ellos intercambian comentarios, sin levantarse de sus lugares y sin discutir.</p> <p>Hay buen ánimo en ellos.</p> <p>El aula se percibe armónica.</p>	<p>El clima del aula hoy es particularmente distinto, los niños ya saben que es el último día que realizaremos atención plena y eso ha causado en ellos la curiosidad de saber cuándo lo haremos nuevamente porque lo disfrutaban mucho.</p> <p>Aprovechan las circunstancias y el espacio para compartirme que les gustan mucho las actividades que hacemos, que en su casa platican todo y que me quieren porque los pongo contentos, que quieren que siga viniendo durante mucho tiempo.</p> <p>La maestra comparte conmigo que los niños están muy contentos de trabajar conmigo y que el caso particular de Juan Pablo con respecto a su cambio de actitud la tiene sorprendida y contenta, pues ahora está la posibilidad de verlo sonreír y disfrutando de sus días en la escuela.</p>

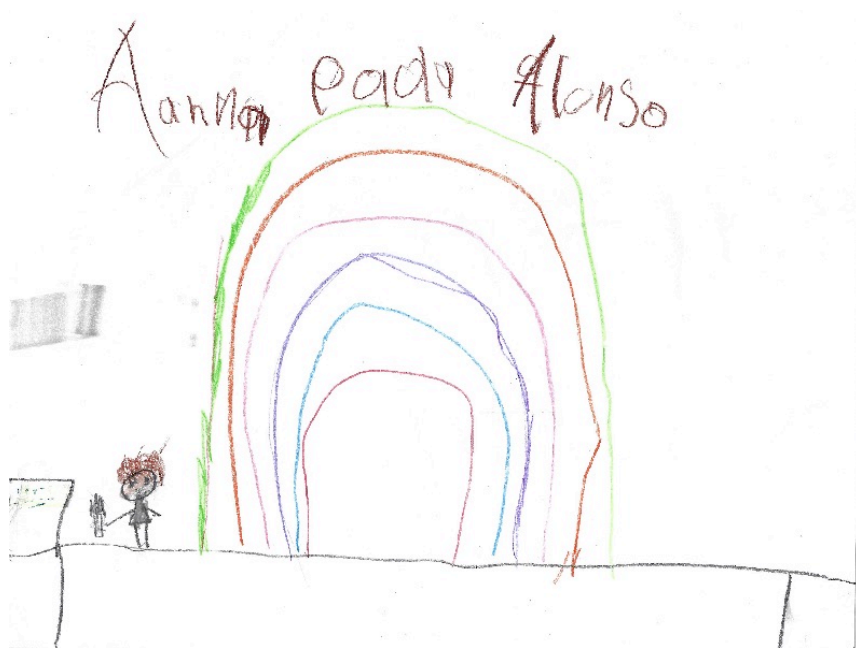
04 de Junio de 2018
9:00 am



Aba



Alexis



Anna padu Alonso

Alexa Fernanda



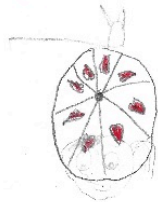
Ameyrani



Por que fuy la primera en llegar



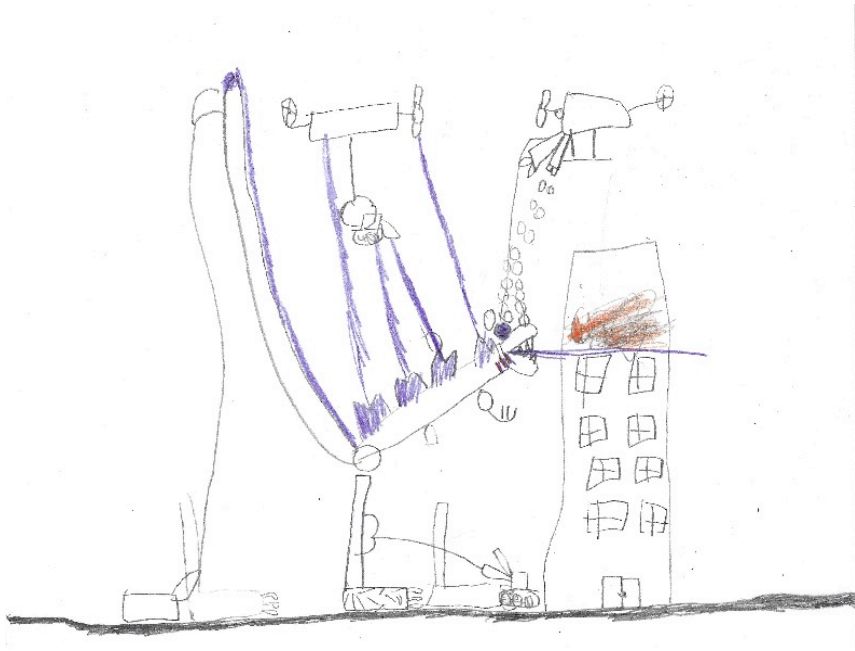
Barbara Jimeno





Diego Ernesto





Amor



Fernanda Geraldine



yo puse juguetes y tabas
en mi patio con mi ggitito

Fernanda Paola



Isaac Yarnit



Jesus Adriañ



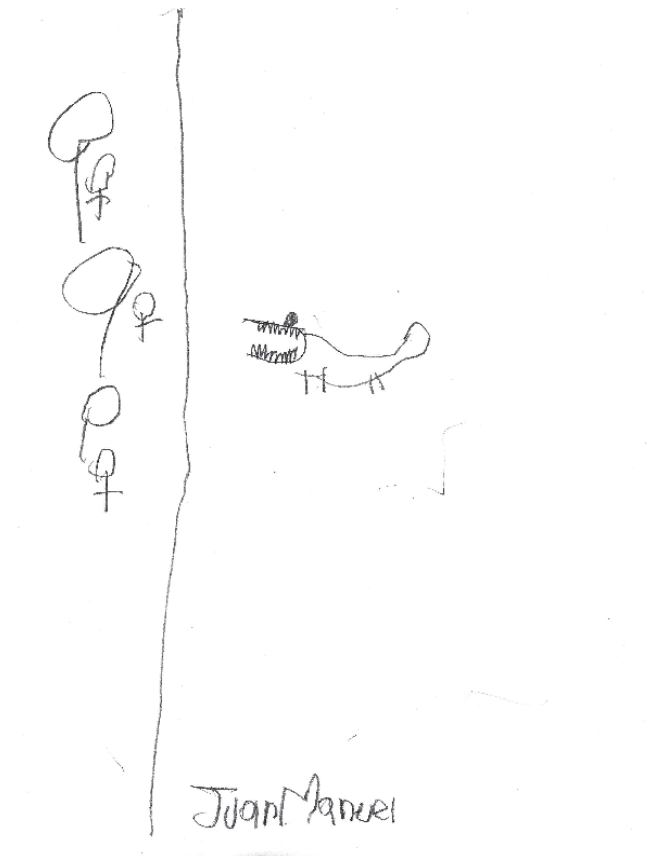
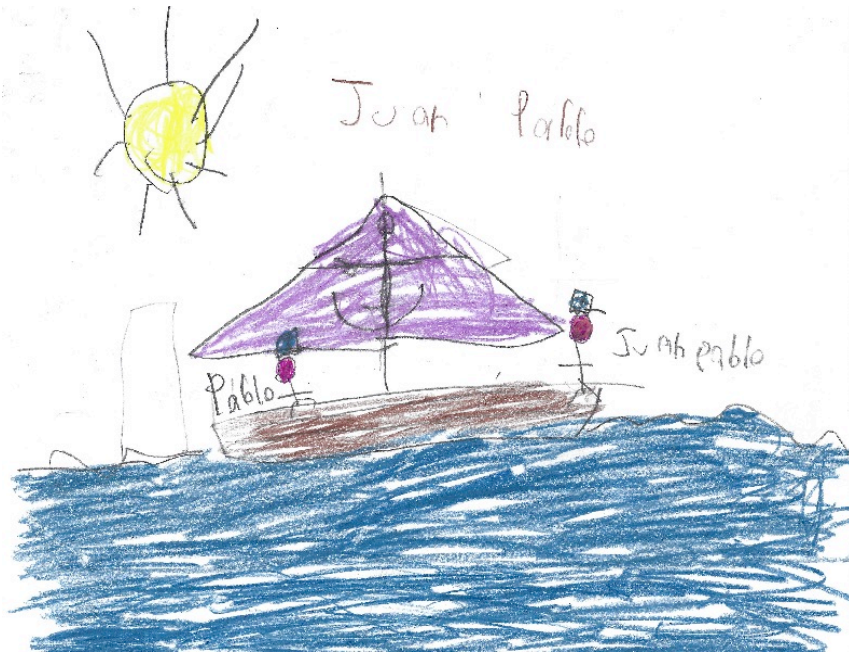
Jorge

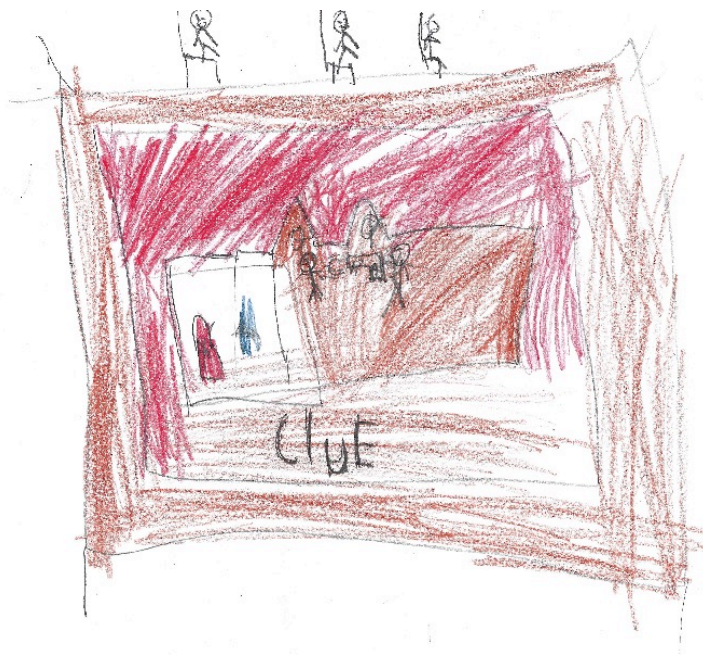
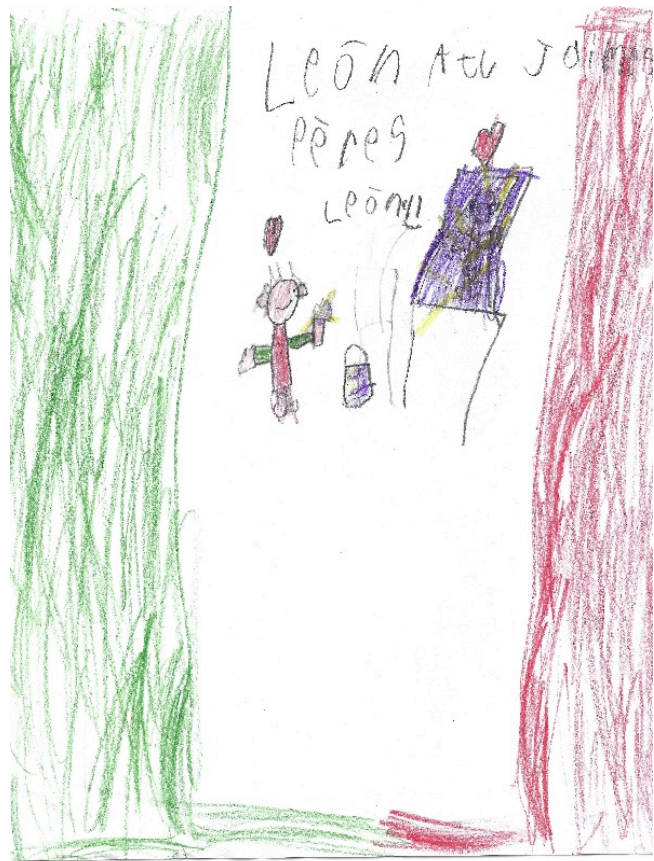




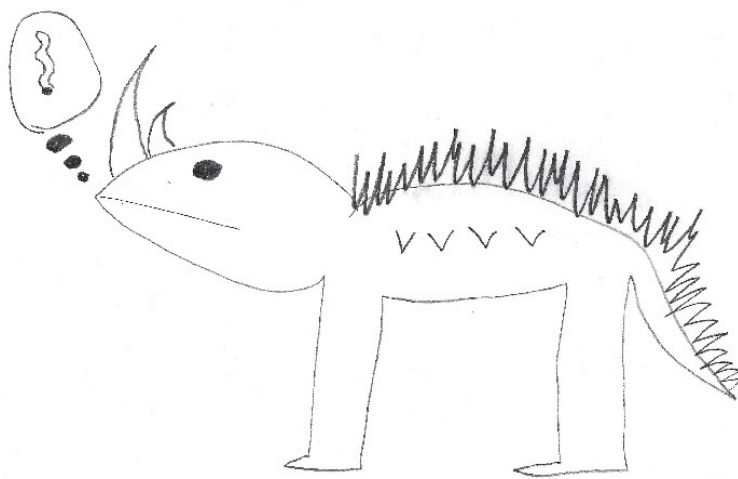
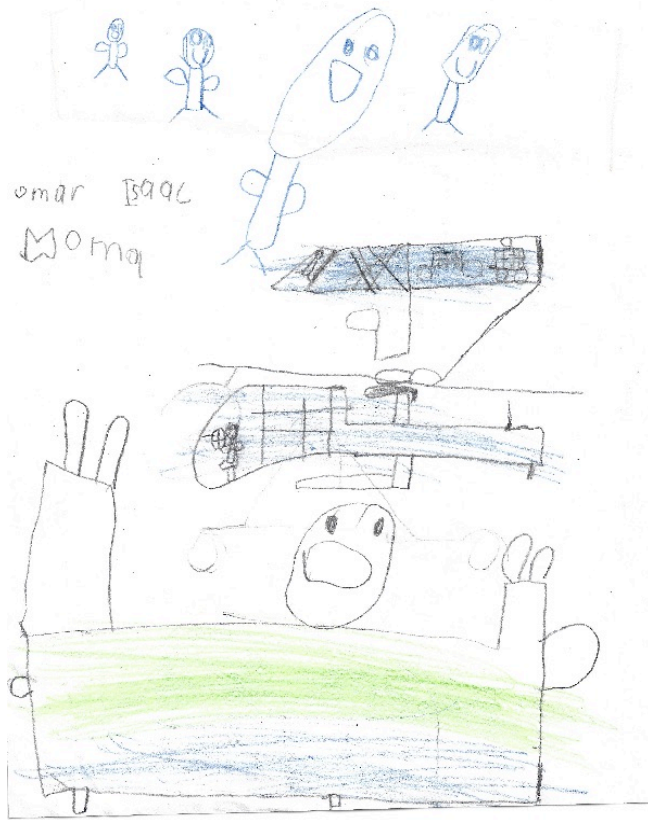
José Pablo



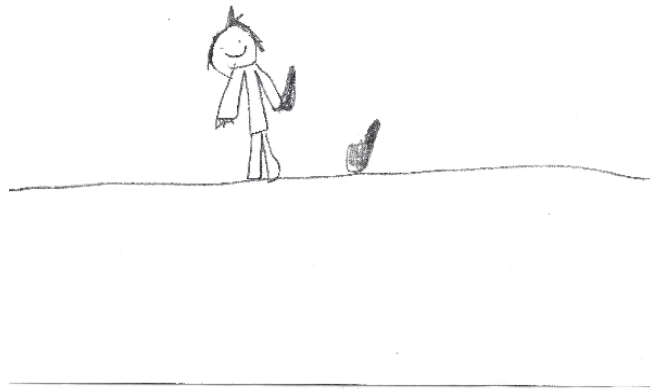








Ricardo

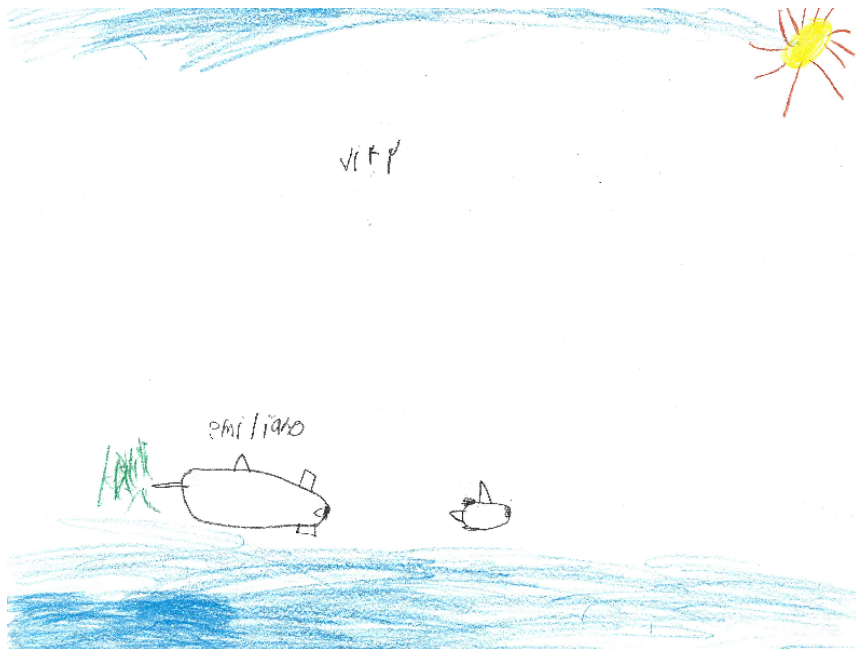


Pablo Garcia vallejo





HASIP BONGGWA





Esta última sesión de atención plena con los niños nos permite identificar y visualizar algunos de los efectos positivos experimentados por ellos transmitidos a través de los dibujos, por medio de la contrastación de algunos casos particulares con lo plasmado y proyectado durante la misma actividad el día uno de implementación de la práctica.

Algunos de los rasgos detectados son; la presencia de elementos que simbolizan, representan o hacen referencia a experiencias agradables, positivas, divertidas y fundamentalmente a expresiones emocionales. Así, se han podido observar casos en los que los niños en un primer momento se representaban a sí mismos encerrados, atrapados, ausentes o distantes y en el último momento como figuras centrales del dibujo, coloridos, haciendo uso de una diversidad de elementos mayor, colores que representan estados de ánimo armónicos, optimistas y mayor atención y toma de conciencia del momento.



Sesión 1



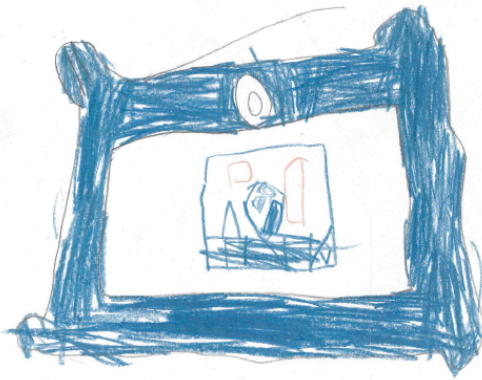
Sesión 10



Sesión 1



Sesión 10



Sesión 1



Sesión 10



Sesión 1



Sesión 10

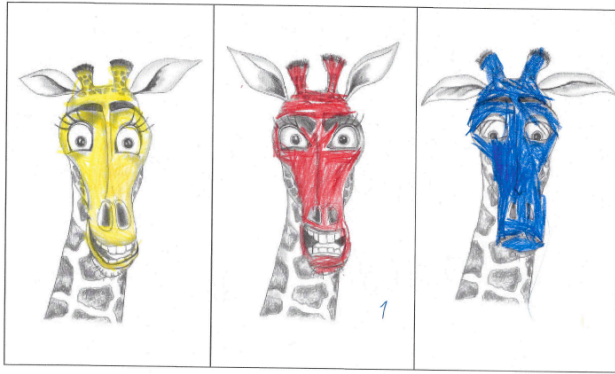
En este sentido, también resulta fundamental señalar la importancia de detectar la representación de emociones que se denominan negativas, ya que eso mismo evidencia la pertinencia del trabajo con las emociones de modo tal que los niños sepan identificar, reconocer y mencionar la diversidad de emociones que experimentan sin importar que las mismas no sean positivas como han sido catalogadas.

Así mismo, en esta etapa se observaron comportamientos dentro de la dinámica del aula, de escucha y diálogo al presentarse alguna dificultad entre los niños, la intervención de la maestra se dio en términos de conocimiento del suceso, expresar las emociones generadas por el acontecimiento en el que se involucraron se vio como una constante.

Los niños buscaban la vía de comunicación con quien consideraban pertinente para compartir, cómo se sentían y el porqué, permitiendo fomentar el trabajo del manejo de sus emociones. Dicho trabajo sin duda se ve reflejado al momento de relacionarse con sus compañeros y enfrentar los conflictos.

Expresar abiertamente las emociones es un elemento fundamental para lograr la transformación de los conflictos, ya que esto permite entablar el diálogo con el otro de forma directa, asertiva y trascendente, por lo tanto, observar que los niños toman el control de dicho proceso es una muestra clara del trabajo emocional realizado, de la importancia de su permanencia con el fin último de construir aulas armónicas y niños que hacen uso de medios pacíficos para enfrentar los conflictos a los que se enfrentan cotidianamente en dicho espacio.

La implementación de la dinámica referente a la identificación de tres emociones básicas como los son la alegría, tristeza y enojo representadas por medio del rostro de una jirafa permite hacer evidente el trabajo de identificación de las mismas a nivel personal y en el otro, al realizar el contraste de la aplicación en el momento previo y posterior a la implementación de la estrategia pedagógica de atención plena.



Me siento Feliz
 Porque Estoy feliz porque ablan mucho

Sesión Previa



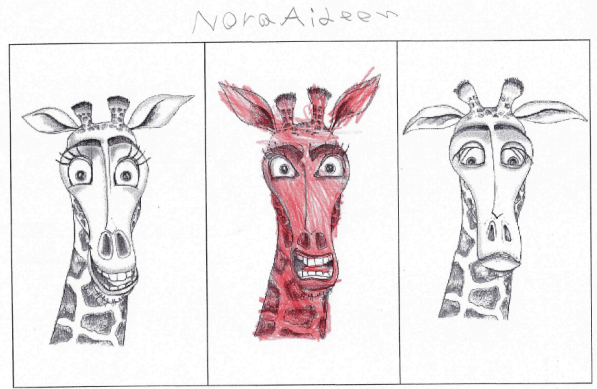
Me siento triste
 Porque porque me duele mi brazo y me gaitan

Sesión Posterior



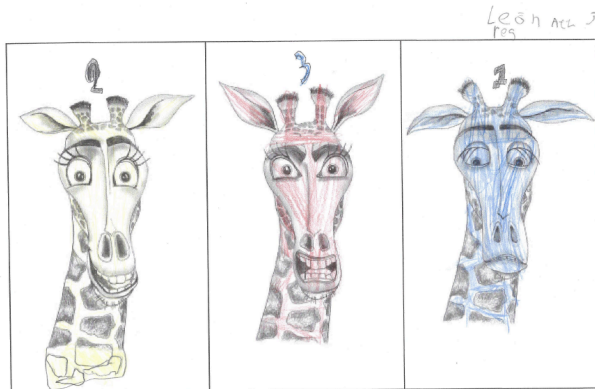
Me siento Feliz
 Porque _____

Sesión Previa



Me siento Me siento muy enojado
 Porque _____

Sesión Posterior



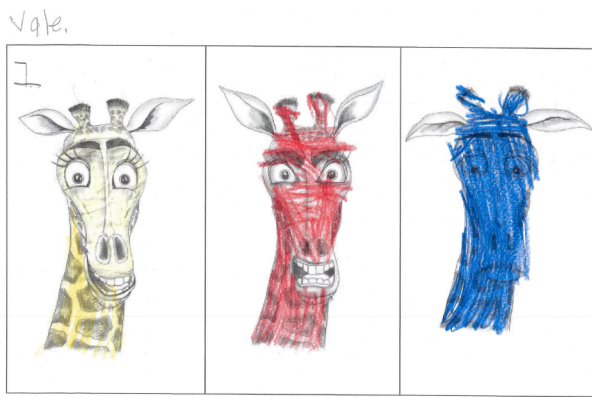
Me siento _____
 Porque _____

Sesión Previa



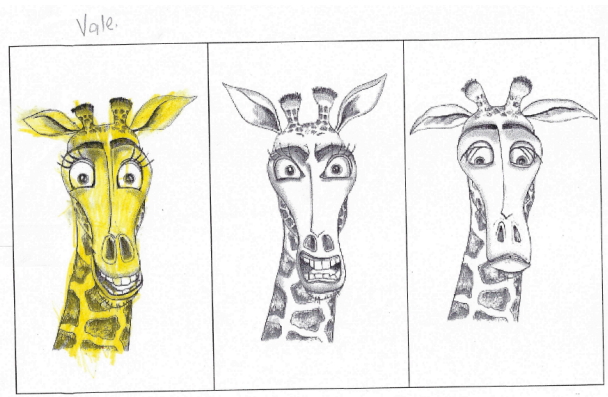
Me siento Me siento triste por que
 Porque no sé qué hacer con la vida de nada para que no haya nada
con dan por que no sé el cambio de nada
porque no sé a ser le cambio de nada

Sesión Posterior



Me siento feliz.
 Porque tengo amigos.

Sesión Previa



Me siento feliz.
 Porque estoy con teta

Sesión Posterior

Los ejemplos mostrados dan cuenta como en la etapa previa a la implementación, a los niños se les dificultaba identificar y expresar que emoción sentían en el momento del ejercicio, por lo que recurrieron a colorear los tres rostros e identificar con el número 1 la que consideraban era la emoción que en ese lapso de tiempo experimentaban. En la misma actividad realizada en la etapa posterior a la implementación de la atención plena se puede observar que los niños hacen una clara identificación de la emoción experimentada al momento de desarrollar el ejercicio y un mayor esfuerzo por explicar el porqué de dicha sensación.

4.2.3 El aquí y ahora en el aula

La práctica de la atención plena, entendida ésta como la actitud que adoptamos los seres humanos ante la vida, no solo es una técnica de relajación que se fundamenta en la meditación; nos referimos al estado de calma y consciencia por medio del cual intentamos tranquilizar y mantener la quietud de la mente y el cuerpo para poder observar, percibir con serenidad, y de esta forma profundizar en la mejora de nuestra persona.

La atención plena en los niños contribuyen con el fomento de su capacidad para alcanzar un estado de consciencia y serenidad que les ayude a conocerse mejor, a manejar sus emociones y su conducta, a ser más conscientes del momento presente de forma tal, que les permita alcanzar mayor, bienestar y

felicidad. El estado de quietud como lo ha señalado Kabat-Zinn (1990: 55), nos permite observar nuestra experiencias, aceptarlas tal y como son y aprender de ellas; fomentar el logro de dicho estado es fundamental en los niños.

Por lo tanto, a través de la práctica de atención plena en los niños, se pretende cultivar un estado integral de afrontar la vida como elemento central para el fomento de forma consciente de sus fortalezas individuales.

4.2.3.1 ¿Reconozco mis emociones?

Derivado del trabajo desarrollado con los niños en el aula podemos señalar que, en la etapa previa a la implementación de la atención plena, se observó una ausencia de trabajo con sus emociones, esto fue identificado a través de los distintos instrumentos usados durante el trabajo de campo.

En las primeras sesiones de implementación de atención plena, pudo identificarse la dificultad que presentaban los niños en la expresión y manejo de la emociones al pedirles que llevaran a cabo la elaboración de un dibujo al finalizar la meditación realizada.

En contraste con algunos de esos primeros dibujos y lo que compartían verbalmente los niños, se percibió la inconsistencia con respecto a lo expresado y a la forma de plasmarlo.

Resulta relevante destacar que, cuando los niños fueron enfrentados a situaciones emocionales hipotéticas para conocer la forma en la que ellos reaccionarían ante tal suceso, se detectaron por medio de sus respuestas formas impulsivas de procesar los acontecimientos y las posibles maneras de enfrentarlos.

Durante el período de implementación de la práctica de atención plena y posteriormente, se identificaron comportamientos y formas de relacionarse entre los niños que permitieron evidenciar transformaciones derivadas de trabajar de la mano con ellos el manejo de sus emociones.

Una de las conductas observadas fue la disminución de la reactividad al momento de enfrentar alguna diferencia con sus compañeros y al mismo tiempo la ausencia del uso de los insultos como respuesta inmediata a alguna agresión, (procesada así por el niño), o como forma para juzgar al otro.

El propiciar que los niños indaguen en sus emociones, para que de esa forma puedan nombrarlas, reconocerlas y aceptarlas aun siendo sensaciones poco agradables, es parte del proceso del manejo de emociones; en este sentido, se identificó que la práctica de atención plena contribuyó con dicho proceso y también permitió que los niños nombraran y reconocieran la tristeza como un estado emocional que no debe ser callada o evadido. Estar tristes también es una condición humana que permite el crecimiento y la trascendencia de las personas.

Una experiencia compartida por los niños durante esta etapa fue el identificar que el cuerpo responde a los estímulos emocionales y esto mismo es parte fundamental del proceso referente al manejo de las emociones, ya que escuchar a su cuerpo es una alternativa que fortalece el desarrollo de su inteligencia emocional y fomenta comportamientos armónicos.

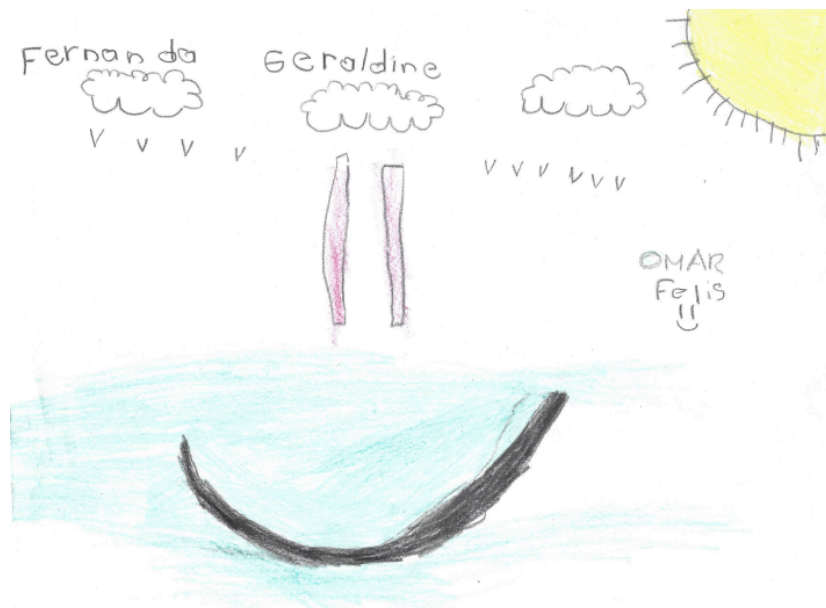
Compartir frente a sus compañeros, y a esta investigadora, las emociones que experimentaban al momento de realizar la práctica o a lo largo del día se convirtió en una dinámica constante, que en la etapa previa al uso de la atención plena no se desarrollaba. Dicho compartir también iba acompañado de un esfuerzo por parte de los niños por transmitir por qué habían experimentado esas emociones y qué sensaciones les provocaban las mismas.

Las emociones nombradas por los niños fueron: la alegría, tristeza, enojo, miedo, amor, alivio, felicidad, soledad, aburrimiento, gratitud, ternura; como se puede observar, el espectro de emociones nombradas por los niños se amplió una vez que se llevó a cabo la implementación de la práctica de atención plena.

El hecho de que los niños hayan emprendido el reconocimiento de un mayor número de emociones les permitió intentar expresar con mayor precisión lo que sentían y lo que observaban en sus compañeros frente a las distintas

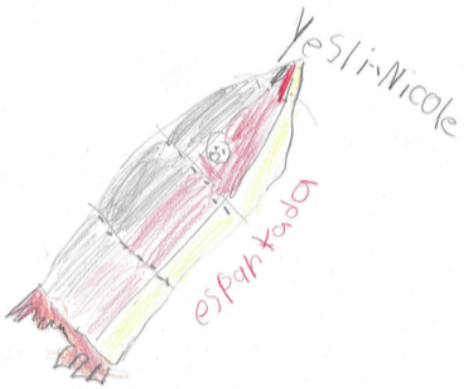
situaciones en las que se ven involucrados, ello propició el desarrollo de un ambiente armónico y empático entre ellos durante la convivencia cotidiana dentro del aula.

Ejemplo de ello fue el resultado de la dinámica implementada que consistió en que le preguntaran a su compañero de mesa cómo se sentía, para posteriormente realizar un dibujo que representara la emoción expresada por su compañero.



Pablo Garcia vallejo

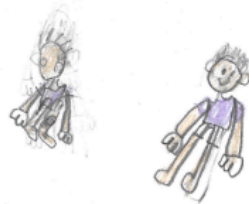
Leonardo



Mi amigo sintio contento
Emiliano Antonio



Amosyrani



Leon
La Stimado

Le pregunte como se sentia feliz



feliz

Yeslej Nicole Gonzales Santos

En los dibujos compartidos podemos identificar emociones tales como la alegría, la tristeza, la felicidad, el dolor y el miedo; así mismo, se observa un esfuerzo por parte de los niños de transmitir dicha emoción compartida con elementos que representen a la misma.

Derivado de los comentarios realizados por los niños, actividades como esta última la disfrutaban porque, como ellos mismos lo externaron, les servía para conocer más a sus compañeros y platicar con ellos de cosas que normalmente no hacían, la conducta observada en ellos era de interés y entusiasmo por compartir lo que su compañero les había dicho.

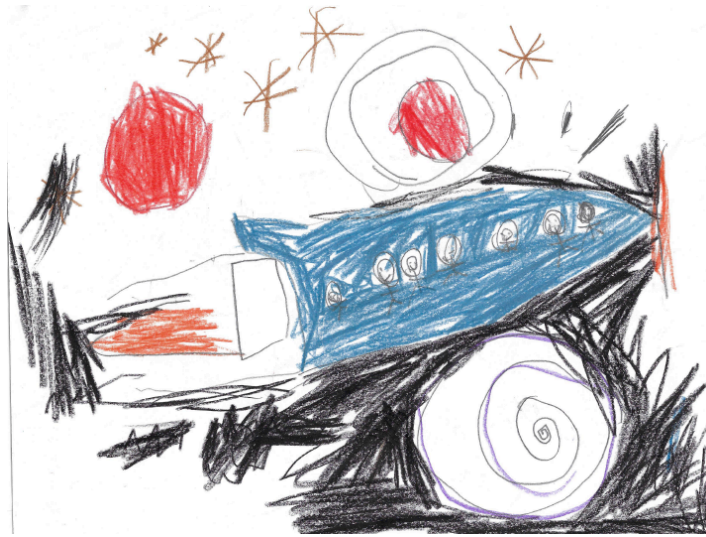
Ello mismo propició y permitió una convivencia distinta al interior del aula; por lo general, en los momentos posteriores de llevar a cabo la práctica o actividades encaminadas al acercamiento de la atención plena, el clima del aula era de tranquilidad, armonía, entusiasmo y alegría.

Una de las observaciones aportadas por la maestra titular del grupo, referente al efecto positivo del acercamiento de los niños al manejo de sus emociones, fue con respecto a un alumno en particular (Juan Pablo), quien, antes de la práctica realizada con ellos, se mostraba permanentemente de malas, enojado, reactivo, haciendo uso de lenguaje agresivo hacía sus compañeros, y posterior a la práctica su comportamiento, formas de interacción y reacciones se transformaron positivamente, denominado así por la propia maestra.





Sesión 5



Sesión 6



Sesión 7



Sesión 9

En los dibujos presentados previamente, se puede observar el proceso de transformación que fue experimentando el niño con respecto a la expresión de sus emociones al momento de realizar las actividades señaladas y la forma en que el trabajo con respecto al manejo de sus emociones contribuyó a un estado de mayor serenidad y alegría.

Ejemplos como éste nos permiten observar la importancia de trabajar con los niños el manejo de sus emociones por medio de la estrategia pedagógica de atención plena, con el fin último de contribuir con su inteligencia y bienestar emocional desde la individualidad, para generar espacios de convivencia e interacción social empáticos, armónicos y pacíficos que sin duda son el vehículo para la construcción de aulas en donde los conflictos sean transformados por medios pacíficos.

4.2.3.2 Y la paz... ¿atraviesa mis conflictos?

A partir de la implementación de la atención plena con los niños en el aula, se comenzaron a observar transformaciones en su comportamiento y las formas de relacionarse con sus compañeros. La disminución de la reactividad como respuesta a las diferencias o conflictos que enfrentaban fue uno de los rasgos observados.

La maestra titular del aula compartió a esta investigadora rasgos relevantes observados por ella durante este lapso de tiempo en la dinámica cotidiana de los niños en el aula; en este sentido, uno de los comportamientos que sufrió modificaciones, identificado por ella, fue el hecho de que los niños comenzaron a enfrentar los conflictos con mayor serenidad, recurriendo al diálogo y escucha para resolverlos.

El reconocimiento del otro resultó una práctica fundamental para afrontar los conflictos, ya que ello permitió que las actitudes adoptadas por los niños se transformaran; en este sentido, se observó que la actitud de competencia fue remplazada por una actitud de cooperación como vía de resolución de los conflictos y como alternativa de convivencia cotidiana.

La disminución del uso de la evasión como actitud para enfrentar los conflictos entre los niños, derivó en una presencia con mayor frecuencia de asumir posturas más positivas frente a los mismos; a su vez, la sumisión también se presentó con menor frecuencia y ello permitió que los niños hablaran de sus necesidades fundamentales, y de esa forma lograran la transformación de sus conflictos.

La empatía y la tolerancia se convirtieron en actitudes constantes en los niños y esto se cristalizó en una convivencia al interior del aula de mayor armonía y serenidad, al respecto lo que se observó fue que el adoptar estas formas contribuyó con el fomento de un clima escolar más relajado, alegre y de participación grupal.

Antes de implementar la práctica de atención plena, las actitudes que más presentaban los niños frente a sus compañeros eran la evasión, competencia, sumisión y poca disciplina en el aula, rasgo que representa un riesgo latente de brotes de *bullying*.

Los niños se mostraban poco tolerantes en la interacción con sus compañeros, el uso del diálogo para enfrentar o resolver sus diferencias no solía ser el camino que elegían, se observó que existía muy poco acercamiento entre ellos, tener contacto o rozos físicos por las condiciones espaciales del aula en lo general les causaba molestia y eso a su vez generaba conflictos.

Al implementar la atención plena durante diez sesiones, a través de meditaciones guiadas, actividades dirigidas al fomento de la interacción y acercamiento entre compañeros, dibujos libres y ejercicios preestablecidos pudimos observar el cambio de las realidades antes mencionadas.

A partir del trabajo de sus emociones, de tener calma, experimentar compasión, empatía y de conectar con el aquí y ahora por medio de la atención plena los niños comenzaron a reconocer sus emociones, lo que permitió un replanteamiento en su forma de convivir y relacionarse al interior del aula con sus compañeros.

El acercamiento e involucramiento de los niños con la práctica de la atención plena permitió que llevaran a cabo trabajo interno, que contribuyó a que adoptaran nuevas formas de relacionarse con ellos mismos y con sus compañeros; un ejemplo de ello fue la toma de conciencia de las conductas habituales, que fueron transformándose en comportamientos y maneras más positivas y constructivas al interactuar.

Asimismo, es importante mencionar que aunque la maestra no participó directamente en la implementación de la atención plena, se observó en ella una actitud más proactiva, dialogante, ordenada en cuanto a las normas establecidas previamente por ella misma y el desempeño de un trabajo más dinámico y enfocado a la clase.

El conjunto de elementos y actitudes positivas generadas durante la convivencia cotidiana entre los niños propició la generación del aula como un espacio armónico y pacífico, las actitudes adquiridas contribuyeron con la búsqueda y adopción de alternativas de resolución por medio del diálogo, la cooperación y otros medios pacíficos para enfrentar las diferencias o conflictos, dando como resultado la construcción de un espacio de paz.

CONCLUSIONES

En la actualidad, los niños están expuestos permanentemente a entornos en donde las formas de enfrentar los conflictos son por medios violentos; dichas formas suelen ser introyectadas y reproducidas desde los primeros años de vida en los distintos espacios en donde se insertan, siendo una de ellas el aula.

En este sentido, compartir, trabajar y fomentar estrategias en ellos, que contribuyan con el auto conocimiento, el manejo de las emociones, la comprensión del reaccionar y actuar de forma consciente y en el tiempo presente, debe ser una prioridad en el entorno educativo.

En este contexto, la Educación para la Paz, como eje transversal, en los ámbitos educativos, resulta fundamental para implementar y crear espacios armónicos, empáticos, positivos y pacíficos. Una Educación para la Paz que permite que los estudiantes aprendan a transformar los conflictos en el aula y en su vida personal.

A través de la presente investigación se dio cuenta de ello, pues los resultados de la aplicación de la estrategia de atención plena permitieron observar que los niños son capaces de potenciar la cooperación como forma de afrontar los conflictos, bajo el entendido de que son capaces de reconocer la diversidad y las necesidades propias y del otro.

El diagnóstico inicial permitió registrar los conflictos que los niños identificaban, así como sus maneras de abordarlos; el grueso de ellos tenían que ver con problemas de convivencia a razón de contar con un aula pequeña y un número grande de alumnos; el alumnado que se distingue por presentar una diversidad de condiciones socioeconómicas y culturales, personalidades y temperamentos.

La práctica de convivir en la diversidad no es algo que se encontrara desarrollado en el alumnado, sumado por una parte, a ejercicios de señalamiento y aislamiento potenciado por parte de la profesora, y por otra, a una mediación familiar-social que no fomenta la transformación de los conflictos, daban como

resultado una convivencia que impulsaba experiencias y habilidades para afrontar los conflictos por competencia, evasión, sumisión o simplemente con violencia.

La profesora señalaba diferencias a partir de la disciplina y colocaba los objetivos de convivencia sobre este hecho, lo que generaba competencia entre el alumnado por pertenecer a un grupo de niños aceptados y reconocidos. No hay que olvidar que a la edad de seis años la manera en que se les define es importante para socializar en el reconocimiento de la diversidad. En el aula existían prácticas de exclusión y señalamiento por la diferencia; justo por ello, algunos alumnos evidenciaban que algunos de sus compañeros no cumplía las indicaciones de la profesora.

De igual forma, existían conflictos entre el alumnado porque alguno de sus compañeros no les quería prestar algún artículo y entran en competencia por los objetos o por el espacio para trabajar, en tanto se caen, les tiran sus cosas o se pegan entre sí al moverse de su lugar.

Los conflictos de igual forma aparecen porque no quieren jugar o platicar entre algunos alumnos y porque se contestan de manera poco asertiva o cortés. Ello habla de formas de convivencia alimentadas con una visión muy corta hacia la interculturalidad. De hecho, aparece una distinción de género para enfrentar las diferencias; mientras las niñas ocupan el chisme o el rumor para enfrentar los problemas o dirigirse a los actos de los otros, los niños ocupan el contacto físico como los golpes o empujones para resolverlo; hay desigualdades de género y poco reconocimiento a las capacidades de las alumnas para potenciar su asertividad. Las niñas son sumisas y evasivas, los niños ocupan la fuerza y la competencia (yo gano- tú pierdes).

En el diagnóstico se evidencia que el alumnado no tiene desarrolladas las competencias emocionales que le permitan contar con una madurez de sus actuaciones tanto consigo mismo como con el otro, sobre todo al resolver los conflictos o las diferencias con el otro. No se sabían nombrar adecuadamente y frecuentemente eran confundidas y se ceñían a la alegría, tristeza y enojo; el miedo y la gratitud no eran reconocidas.

De igual forma, el alumnado presentaba dificultad para reconocer las emociones del otro y mucho menos comprender o analizar las causas de ellas.

Después de aplicar la estrategia pedagógica de atención plena durante 10 sesiones, el alumnado fue experimentando, reflexionando y valorando sobre sus propias emociones y las de los otros, pero también al reconocerlas se fue comprendiendo que es importante entender las causas que le dan origen y que no necesariamente en el conflicto se tiene que dar una respuesta violenta. A través de las sesiones se articuló la relación entre lo sensorial y lo emotivo, cómo se pueden encausar las emociones, sobre todo aquellas que son consideradas como negativas y que regularmente son negadas.

Con respecto a las actitudes que ocupaban, se identificó un incremento de la creatividad para la transformación del conflicto. En un primer momento los niños asumían que la violencia y la venganza eran las mejores formas de darle salida a su frustración, después de la implementación de la atención plena, se observó que los niños comenzaron a reconocer múltiples formas pacíficas para darle salida al momento de experimentar dicha frustración. Algunas de las formas observadas fueron el diálogo, la cooperación y la escucha.

En ese sentido, uno de los hallazgos identificados después de la implementación de la atención plena fue la capacidad de atención y trabajo colaborativo que propició el incremento de los procesos de aprendizaje. Así mismo se incrementó el diálogo y la escucha frente a la transformación de conflictos entre compañeros.

Fue interesante observar cómo las niñas hablaron de sus necesidades y de las emociones que experimentaban en distintos momentos frente a los acontecimientos que se presentaban; mientras que en un principio su participación era de sumisión y, en el caso de los niños, era de competencia.

Al inicio del trabajo de campo se identificó que los niños confundían emociones como la tristeza, que era canalizada en enojo, el trabajar en su reconocimiento permitió el desarrollo de habilidades para su manejo y gestión. Se evidenció un trabajo articulado del reconocimiento de la diversidad y de las

necesidades del otro, lo que permitió un replanteamiento en su forma de convivir y relacionarse al interior del aula con sus compañeros.

Otro de los resultados importantes es que el alumnado manifestó sentirse contento después de realizar las prácticas de atención plena, actitud que es contrastada y confirmada a través de la observación participante hecha posteriormente a la meditación.

La identificación correcta de las emociones ,por parte de los niños, de las dinámicas encaminadas a la verificación de dicho objetivo, permite afirmar que los ejercicios de atención plena compartidos con ellos, han servido para generar un acercamiento más profundo con respecto a la presencia de las emociones en su cotidianidad.

Partiendo del fundamento de que el autoconocimiento desarrollado a través de estrategias pedagógicas, como lo es la atención plena, permiten que los niños conecten con sus emociones y las del otro; se identificaron algunos de los efectos positivos experimentados por ellos transmitidos en los dibujos, a través de la comparación de algunos casos particulares con lo plasmado y proyectado durante la misma actividad el día uno de implementación de la práctica.

Algunos de los rasgos detectados son: la presencia de elementos que simbolizan, representan o hacen referencia a experiencias agradables, positivas, divertidas y fundamentalmente a expresiones emocionales. Así, se han podido observar casos en los que los niños, en un primer momento, se representaban a sí mismos encerrados, atrapados, ausentes o distantes, y en el último momento como figuras centrales del dibujo, coloridos, haciendo uso de una diversidad de elementos mayor, colores que representan estados de ánimo armónicos, optimistas, mayor atención y toma de conciencia del momento.

El incremento de la autoestima y el reconocimiento del otro permitió que la disciplina se viera como forma de convivencia y que a través de ésta se pueden lograr los objetivos planteados en clase; propició una clara dinámica de cohesión entre ellos; estos comportamientos fueron reconocidos por el profesorado, ya que

identificaron una mayor participación y la transformación del clima de aprendizaje en el aula.

Finalmente, debemos señalar que la expresión abierta de las emociones es un elemento primordial para lograr la transformación de los conflictos, puesto que ello permite elegir el diálogo como forma de comunicación con el otro, asertiva y trascendentalmente.

En este sentido, podemos afirmar que se observó en los niños la toma de control del proceso que involucra el manejo de las emociones como resultado de su participación en la práctica de la atención plena y ello permitió la transformación de la convivencia en el aula, percibiéndose armónica, derivado del uso de medios pacíficos elegidos por los niños para enfrentar sus conflictos.

Los resultados encontrados evidencian la necesidad de incorporar, en los modelos de Educación para la Paz, la gestión y manejo de emociones, para que la niñez, sobre todo, los que viven en contextos violentos, aprendan a transformar los conflictos y a convivir en la interculturalidad.

Si bien el Programa de Valores por una Convivencia Armónica del Estado de México plantea actividades para el trabajo emocional, éste no plantea con claridad cómo manejarlo. De ahí que la atención plena se presenta como una viable alternativa para lograrlo.

Con los resultados obtenidos se observó no sólo que los alumnos aprendieron a gestionar sus emociones y con ello trabajar con su autoestima y los procesos de auto reconocimiento y de reconocimiento de la otredad; se incrementó la capacidad de comunicarse asertivamente, lo que desarrolla las habilidades sociales que permiten trabajar sobre la inclusión; el alumnado aprendió a reconocer límites y trabajar cumpliendo las reglas del aula, de respeto hacia el otro y del trabajo en equipo; prácticas de paz que se llevan a otro tipo de contextos como el familiar.

Vale la pena decir, que la metodología cualitativa fue fundamental para visualizar los resultados; pero también, gracias a ella se plantean nuevas interrogantes para continuar investigando en temas de Educación para la Paz y la

transformación de los conflictos. Interrogantes que podrían ayudar a la comprensión de actitudes en contextos de mucha violencia estructural, cultural y directa. Interrogantes, que frente a las lógicas de la violencia de género, podrían dar cuenta de cómo los agresores y víctimas manejan sus emociones, entre muchas otras cuestiones.

En este sentido, es fundamental resaltar la importancia de fomentar espacios armónicos que tengan como eje transversal los Estudios para la Paz ,a través de los cuales se contribuya a la construcción de relaciones y realidades sociales encaminadas a alcanzar espacios de convivencia impulsados por el respeto, la empatía, el reconocimiento del otro, de sus necesidades, y de la diferencia, así como de la generación de soluciones mutuamente aceptadas en los conflictos.

Los fundamentos de la Educación para la Paz permiten la búsqueda y desarrollo de soluciones positivas ante los conflictos y la generación del cambio en las estructuras que nos dirigen a la violencia; por tanto, trabajar en la disminución del uso de la violencia como medio para resolver los conflictos en el aula, por medio de estrategias pedagógicas como la atención plena, podrían conducir a la consolidación de la escuela como un espacio generador de paz y constructor de interrelaciones armónicas.

Por ello, el impulso de la cooperación, como actitud primordial para lograr la transformación de los conflictos, se puede fortalecer por medio de la colaboración, la escucha, el diálogo, la toma de decisiones democráticas y el manejo de las emociones en los niños.

Que los niños sean capaces de transformar los conflictos con sus compañeros en el aula, será el resultado del conjunto de actividades y estrategias encaminadas a la creación de buenas relaciones por medio de la expresión de los sentimientos entre estudiantes y profesorado, previniendo de esta manera el uso de la violencia.

Desde la investigación para la paz, la educación y la construcción de una cultura de la paz son ejes necesarios en los ámbitos donde las violencias han socializado los sentidos sociales de los niños; por ello, la atención plena es una

estrategia pedagógica que permite que se reconozcan las emociones, se gestionen y se construyan ámbitos de paz.

REFERENCIAS

- Ajenjo, F. & Bas, J. (2005). Diagnóstico de violencia escolar. Manuscrito no publicado, Pontificia Universidad Católica de Chile & Fundación Paz Ciudadana, Santiago, Chile.
- Alzate Saéz de Heredia, Ramón (2013). Espacio Abierto. Importancia de la Educación en Resolución de Conflictos en *Revista de Mediación*. Número 6. Madrid (España): Entidad Responsable: Instituto Motivacional Estratégico – IMOTIVA. Disponible en: <http://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2013/08/Revista-Mediacion-6-02.pdf>
- Alzate Sáez de Heredia, Ramón, (2005). Programas de convivencia en el ámbito educativo: Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar, en Romero, Fermin (coord.), *La mediación, una visión plural: diversos campos de aplicación*, España: Gobierno de Canarias, Consejería de Presidencia y Justicia.
- Biblioteca ITAM. (2016). Concepto de Vedas. Recuperado el 05 de junio del 2017: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras36/notas3/sec_2.html
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Cascón Soriano, Paco, (2001). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Barcelona: UNESCO / Escola de Cultura de Pau.
- Diccionario de la Real Academia Española en línea, 23.a edición (2014), Madrid. <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Del Tronco Paganelli, José, Madrigal Ramírez Abby, (2017). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias en *Revista de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM*. Número 04. México. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54048>.
- Enciclopedia de Conceptos, (2018). "Inteligencia Emocional". Recuperado de: <http://concepto.de/inteligencia-emocional/>
- Fisas Vicenc, (2001). *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*. Barcelona: Icaria Antrazyt/UNESCO.
- Galtung, Johan, (2003). *Trascender y Transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Montiel y Soriano.
- García-Rubio, Carlos, Luna Jarillo, Teodoro, Castillo Gualda, Ruth y Rodríguez-Carvajal, Raquel (2016). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: un estudio piloto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30.3).
- Germer, C.K. (2005), "Mindfulness. What is it? What does it matter?", en C.K.

- Germer, R.D. Siegel y P.R. Fulton (eds.), *Mindfulness and Psychotherapy*, Guilford Press, New York, pp. 3-27.
- Gobierno de la República, (2017). Programa Nacional de Convivencia Escolar. (Fecha de consulta: 12 de enero de 2018). Disponible en <https://www.gob.mx/conapo/articulos/programa-nacional-de-convivencia-escolar-105980#documentos>
- Gobierno del Estado de México, (2013). Manual para Docentes Mexiquenses. Aprender a Convivir en una Cultura de Paz. Toluca: Gobierno del Estado de México.
- Gobierno del Estado de México, (2014). Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica. (Fecha de consulta: 30 de agosto de 2017). Disponible en <http://bullying.edomex.gob.mx/antecedentes>.
- Goleman, Daniel (2014). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. México, D.F. : Ediciones B, S. A.
- Hochschild, A. R. (1990) Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. En: Theodore D. Kemper (Editor). Research agenda in de Sociology of emotions. New York: State University of New York Press.
- Jares, Xesús R., (2001). Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid: Editorial Popular, S. A.
- Jares, Xesús R., (2004). Educar para la paz en tiempos difíciles. Bilbao: Bakeaz.
- Jiménez, C. y Mancinas, R. 2009: Semiótica del Dibujo Infantil: una aproximación Latinoamericana sobre la Influencia de la Televisión en los niños: Casos de estudios en ciudades de Chile, el Salvador y México. *Arte, Individuo y Sociedad*, 21:151-164.
- Judson, Stephanie (2000). Aprendiendo A Resolver Conflictos En La Infancia. Manual Para La Paz Y La Noviolencia. España: Catarata.
- Kaiser, S.A. (2010), Mindful revolution in education, recuperado de: https://www.huffingtonpost.com/entry/a-mindful-revolution-in-e_b_680435.html
- Kocovski, N.L., Segal, Z.V. y Battista, S.R. (2011). Mindfulness y psicopatología: formulación de problemas. En Didonna, F. (ed.), *Manual Clínico de Mindfulness*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 179-200.
- Lederach, Juan Pablo (1989). Elementos para la resolución de Conflictos en *Revista "Educación en Derechos Humanos"* No. 11-Noviembre/1990. Uruguay.
- Lederach, Juan Pablo (2000). El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz. Madrid: Catarata.

- López Rodríguez, Lucía, Navas, Marisol, Franco Justo, Clemente y Mañas Mañas, Israel (2012). "Meditación en Conciencia Plena: Una Nueva Aproximación para Reducir el Prejuicio" en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, núm. 27, España: Editorial EOS.
- López-Hernández, Lara, "Técnicas Mindfulness en Centros Educativos. Desarrollo Académico y Personal de sus Participantes" en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* [en línea] 2016, 27 (Enero-Abril) : [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2017] Disponible en:<<http://agricola-www.redalyc.org/articulo.oa?id=338246652009>> ISSN 1139-7853
- Maganto Mateo, Carmen y Maganto Mateo, Juana María (2010), *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. España: Pirámide.
- Mañas Mañas, Israel, Franco Justo, Clemente, Gil Montoya, María Dolores (2014), "Educación Consciente: Mindfulness (Atención Plena) En El Ámbito Educativo. Educadores Conscientes Formando A Seres Humanos Conscientes" en Soriano Díaz Ramón Luis y Cruz Zúñiga Pilar (editores) *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*, Sevilla: Aconcagua Libros.
- Matheny, A.P., Jr.(1989). Temperament and cognition: Relations between temperament and mental test scores. En G. A. Kohnstamm, J.E. Bates, y M. K. Rothbart (Rds.), *Temperament in childhood*. Nueva York: Wiley
- Montes, C., Rodríguez, D. y Serrano, G. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de psicología*, 30, 1 (enero), 238-246.
- Moñivas, A., & García-Diex, G., & García-De-Silva, R. (2012). MINDFULNESS (ATENCIÓN PLENA): CONCEPTO Y TEORÍA. *Portularia*, XII , 83-89.
- Mourão Terzi, Alex, Leonardo de Souza, Erika, Alves Machado, Mayra Pires, Königsberger, Marlyse, Copstein Waldemar, José Ovídio, Irigoyen de Freitas, Breno, Matarazzo-Neuberger, Waverli Maia, de Fátima Migliori, Regina, Narciso Kawamata, Rita, Barbosa Ferreira, Marson Quintino, Demarzo, Marcelo, "Mindfulness en la Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea] 2016, 30 (Septiembre-Diciembre) : [Fecha de consulta: 23 de agosto de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27449361012>> ISSN 0213-8646
- Muñoz, A. Francisco, (2004). Qué son los conflictos en *Manual de paz y conflictos*. Barcelona: Universidad de Granada. Disponible en: <http://ipaz.ugr.es/coleccion-eirene/manual-de-paz-y-conflictos/>
- Nolasco Hernández, Alberto. La empatía y su relación con el acoso escolar. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 11, núm. 22, agosto-diciembre, 2012, pp. 35-54. Concepción, Chile, Universidad Católica de la Santísima Concepción, consulta en línea:

<https://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410002.pdf&chrome=true>, el 12 de enero de 2018.

Palomero Pescador, José Emilio, "Mindfulness y educación" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea] 2016, 30 (Septiembre-Diciembre) : [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27449361004>> ISSN 0213-8646.

Pedroza Flores, René. (2016). *Terapia Breve: Mindfulness: El Cambio Docente*. México. UAEM.

Raij, Silvio. (2017). *Mindfulness. Recupera tu paz interior*. México. Paidós.

Ramos, Natalia, Recondo, Pérez Olivia, Enríquez, Anchondo Héctor. (2014). *Practica la Inteligencia Emocional Plena. Midfulness para regular nuestras emociones*. Barcelona, (España). Editorial Kairós.

Redorta, Josep (2004). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Madrid (España): Paidós.

Redorta, Josep (2007). *Aprender a resolver conflictos*. Madrid (España): Paidós.

Secretaría de Educación Pública (2009), *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (INVGEBM)*, México, SEP, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas-UNICEF, consulta en línea https://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf, el 12 de enero de 2018.

Siegel, Daniel J. (2010) *Cerebro y Mindfulness*. Barcelona (España): Paidós.

Siegel, R. D., Germer, C. K. & Olendzki, A. (2009). *Mindfulness: What Is It? Where Did It Come From?* En: Didonna, F. *Clinical Handbook of Mindfulness*. Springer: New York.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Taylor K. Laura, Lederach, John Paul (2014). *Practicing Peace: Psychological Roots of Transforming Conflicts in Global Journal of Peace Research and Praxis*, Volume 1, Number 1. Greensboro: The University of North Carolina. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Laura_Taylor21/publication/280111049_Practicing_Peace_Psychological_Roots_of_Transforming_Conflicts/links/55aa21b108aea3d08680b4f5.pdf

Tuvilla Rayo, José (2004). *Convivencia Escolar y Resolución Pacífica de los Conflictos*. Sevilla. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en: <http://josetuvillarayo.es/publicaciones.html>

Vinyamata Camp, Eduard, (2015). Conflictología en *Revista de Paz y Conflictos*. Enero 2015-Junio 2015, volumen 8, número 1. Granada, España: Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.

ANEXOS

ANEXO 1

GRUPO FOCAL 04 DE MAYO DE 2018

Presentación del Grupo Focal

1. OBJETIVOS

Objetivo(s) Grupo Focal
1) Conocer sí los niños identifican el conflicto, cómo lo resuelven y qué actitud toman frente a él.
2) Conocer sí los niños identifican y gestionan sus emociones.
3) Identificar sí los niños sienten empatía y en su caso hacía que tipo de actitudes son empáticos.

2. IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR

Nombre moderador
Teresa Guzmán del Castillo

3. PARTICIPANTES

Lista de Participantes		
No.	Nombre	Curso
1	Juan Pablo	1º D
2	León	1º D
3	Victoria	1º D
4	Gian Carlo	1º D
5	Alan	1º D
6	Marichuy	1º D
7	Fernando	1º D
8	Nora	1º D
9	Valentina	1º D

4. GUÍA DE PREGUNTAS

CATEGORÍA	INTERÉS	¿CÓMO LO VOY A PREGUNTAR O PRESENTAR EN EL GRUPO FOCAL?
Transformación de Conflictos	1) ¿Identifican los niños qué es un conflicto? 2) ¿Cómo resuelven los niños los conflictos? 3) ¿Tienden a la cooperación? 4) ¿Tienden a reconocer las necesidades de los otros?	<p style="text-align: center;">Proyección del cortometraje titulado “El Puente”</p> <p style="text-align: center;">https://www.youtube.com/watch?v=LAOICltn3MM</p> <p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Hay un conflicto entre el oso y el ciervo? ¿Cuál es el conflicto entre el oso y el ciervo? ¿El oso y el ciervo afectan a alguien más por pelear? ¿Cuál fue la actitud del oso con el mapache? ¿Están de acuerdo con la actitud del Alce con el Conejo? ¿Estuvo bien la actitud del Oso y el Alce con el Conejo y el Mapache? ¿Qué hicieron el oso y el ciervo para resolver el conflicto? ¿Estuvo bien la actitud del Mapache y el Conejo con el Oso y el Alce? ¿El mapache y el conejo resuelven su conflicto? ¿De qué forma lo hacen? ¿De qué otra manera pudieron haber resuelto el conflicto el ciervo y el alce? ¿Qué valores utilizaron el Mapache y el Conejo ante la problemática de como cruzar el puente? ¿Ustedes que conflictos tienen en el aula y cómo los resuelven?

CATEGORÍA	INTERÉS	¿CÓMO LO VOY A PREGUNTAR O PRESENTAR EN EL GRUPO FOCAL?
Gestión de las emociones	1) ¿Los niños tienen autoconciencia de las emociones? 2) ¿Los niños auto-regulan las emociones? 3) Y en su caso: ¿Existe un auto-aprovechamiento de las emociones? 4) ¿Tienen empatía y hacia quién tienen empatía?	<p align="center">¿CÓMO LO VOY A PREGUNTAR O PRESENTAR EN EL GRUPO FOCAL?</p> <p align="center">Proyección del cortometraje titulado “El Regalo”</p> <p align="center">https://www.youtube.com/watch?v=vZKVoJB6uak</p> <p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué sensaciones les ha transmitido el vídeo? ¿Qué actitud destacan del niño? ¿Cómo creen que se siente el niño? ¿Qué emoción identifican en el niño? ¿Qué emoción identifican en el perrito? ¿Qué ve el niño en el perrito para cambiar su actitud? ¿Qué cambiarían después de ver este vídeo? <p align="center">Actividad ¿Cómo me siento?</p> <p>La actividad consiste en el reconocimiento del propio estado emocional y su identificación con una cara que refleje ese estado. La actividad se comenzará repartiendo dibujos de caras de jirafas con diferentes expresiones faciales (alegría, enojo, tristeza) que reflejen estados emocionales diversos. Y hablaremos de la relación de esos dibujos con nuestras emociones.</p> <p>A continuación se les entregará una hoja con las tres caras de jirafas con las que se trabajó previamente para que iluminen la que representa su estado de ánimo al momento de la actividad y escriban “Me siento _____ porque _____”.</p> <div align="center" data-bbox="956 1423 1339 1648"> </div>

5. TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO FOCAL

Moderadora: Hola, buenos días, antes que nada, quiero agradecerles por asistir a esta reunión en donde desarrollaremos distintas actividades en las que es importante que participen todos. Es importante que levanten la mano cuando quieran hablar y pongan atención a lo que expresen sus compañeros.

Como primera actividad veremos un video que pondré a continuación, ya va a empezar, vamos a empezar, veamos lo que tiene el video.

Gian Carlos: hubieramos traído la botana.

Juan Pablo: ¿Qué es una botana? (Se percibe molesto)

Moderadora: Ya va a empezar.

Victoria: Una botana es comida.

Moderadora: Ponganle mucha atención.

Transmisión del primer cortometraje.

Nora: Es comida callejera.

Participantes: Risas

Nora: Esta muy gordo.

Participantes: Gritos de exclamación.

Gian Carlo: Que se van a caer del puente.

Gian Carlo: Lo va a tirar del puente ¿no?.

Victoria: Si.

Nora: Risas.

Participantes: expresión de ternura.

Victoria: ¿Qué le pasa?

Nora: Lo va a tirar del puente.

Victoria: Ay no quiere ver.

Gian Carlo: Le va a pegar.

Gian Carlo: Le dio una patada Ivana en la panza y lo saco volando.

Victoria: Que bueno.

Pablo: Pues que bueno que van a hacer eso. (Cuando en la proyección el conejo y el mapache cortan la cuerda del puente en donde están parados el Ciervo y el Oso).

Nora: ¡Que caigan!

Participantes: en coro ¡que se caigan, que se caigan!.

Participantes: Aaaahhhhhh

Gian Carlo: Luego ellos dos se van a pelear también ¿no?.

Victoria: No, van a ser amigos o algo así.

Marichuy: No, se van a pelear también.

Victoria: Se van a enamorar ¿no?, o van a ser amigos, no sabemos.

Fernando: Van a ser novios. Y se van a casar todos.

Victoria: Son amigos, se los dije.

Nora: Se saludaron.

Gian Carlo: ¿Qué otra película vamos a ver?

Moderadora: ¿Qué les pareció?

Participantes: (Gritan) Bien!!!!

Moderadora: Vamos a empezar por orden, levantan la mano y yo les voy dando la palabra, a ver Gian Carlo, ¿Qué te pareció?

Gian Carlo: El oso se estaba peleando con un reno.

Marichuy: Porque el mapache y el conejo se pelearon.

Moderadora: ¿Ustedes vieron, algún conflicto entre el osos y el ciervo?, ¿Viste un conflicto entre el oso y el ciervo Nora?

Gian Carlo: No sabe que es eso.

Nora: Asiente con la cabeza.

Moderadora: ¿Si?, ¿Cuál fue el conflicto?

Gian Carlo: Que se pelearon.

Nora: Que se pelearon.

Moderadora: Ok. ¿Tu Victoria?

Nora: Que se estaban empujando.

Victoria: Que el oso y el ciervo se cayeron al lago por que los aventaron los otros.

Moderadora: Muy bien.

Gian Carlo: Miss, miss, yo quiero hablar.

Moderadora: Solo le damos la palabra a León, a ver León, ¿viste algún conflicto entre el oso y el ciervo?

León: Si.

Moderadora: ¿Qué conflicto viste?.

León: Vi que como se enojaron el mapache y el conejo, se quisieron vengar por eso, porque les pegaron.

Victoria: Dirás el oso y el reno.

Moderadora: Ok. A ver Juan Pablo, ¿tu viste algún conflicto entre ellos dos?.

Juan Pablo: Si, el oso y el ciervo chocaron con sus panzas y luego se empezaron a pelear.

Moderadora: A ver Gian Carlo.

Gian Carlo: Porque se estaban dando panzasos.

Nora: Porque el oso quería que...

Gian Carlo: Se estaban pegando con la panza porque no podían mover sus cuerpos, así que se pelearon con la panza.

Moderadora: Ok. A ver Alan, ¿tu qué viste?

Alan: Que luego el oso mandaba al ciervo para allá y el ciervo le decía al otro que se vaya para allá y no se querían.

Moderadora: Exacto, a ver ¿Valentina?

Valentina: Uno de debería esperar a que el otro pasara.

Moderadora: Exacto, a ver Fer, ¿Tu viste un conflicto entre ellos?, ¿No? o ¿SI? (Fernando asiente con la cabeza pero se queda callado).

Fernando: Cuando el mapache y el conejo desamarraron a la cuerda.

Nora: Eso iba a decir.

Moderadora: Ok, a ver Marichuy, ¿tu qué viste?

Marichuy: Que el mapache y el conejo se hicieron amigos.

Moderadora: Exacto, a ver, tenemos muchas preguntas para que me sigan diciendo cosas.

Marichuy: Y cada quién se fue por su camino.

Gian Carlo: Yo quiero decir lo ultimo miss.

Moderadora: A ver Gian Carlo.

Gian Carlo: Y luego el oso estaba diciendole al ciervo que se hiciera para allá porque quería pasar y el ciervo le decía que se hiciera para acá porque también quería pasar y luego el conejo y el mapache vinieron pero el oso avento al mapache, este, pegandole y luego el ciervo le pego dándole una patada en el estómago.

Moderadora: Exactamente.

León: Eso es violencia.

Moderadora: ¿Cuándo el oso y el ciervo están peleando, ustedes se dieron cuenta que estaban afectando a alguien más? ¿o solamente estaban peleando entre ellos?

Victoria: Es violencia.

Victoria: Es que hubo una violencia.

Moderadora: ¿Hacia quién?

Victoria: Hacia el reno y el oso.

Moderadora: Ok. A ver Alan.

Alan: Que se pelearon el oso y el ciervo y el conejo y el mapache se hicieron amigos.

Moderado: Exacto, muy bien, a ver ¿Nora? ¿Tu viste que afectaron a alguien más cuando se estaban peleando?

Nora: Afectaron, el ciervo aventó al conejito y el oso aventó al mapache.

León: Miss

Moderadora: A ver León.

León: Yo creo que cuando les pegaron al mapache y al conejo también estaban como afectando a ellos dos y también quería como con ellos pelear.

Moderadora: Ok. A ver Fer, ¿Qué nos vas a decir al respecto? Fer ¿tu viste que afectaran a alguien cuando estaban peleando? No hay que hacer ruido con la mesa porque si no, no nos vamos a escuchar. ¿Qué viste Fer?

Fernando: Que el conejo y el mapache dijo que se fueran como los aventaron el oso y el ciervo, este los aventaron y el conejo y el mapache solatron la cuerda y se cayeron.

Moderadora: Exactamente, ¿Tu Juan Pablo, detectaste algo?

Juan Pablo: Si, vi que el oso agarro al mapache, luego el pie en la panza y lo avento.

Moderadora: Valentina ¿Viste algo?

Juan Pablo: Y el ciervo, avento al conejo y desamarraron la cuerda y se cayeron.

Nora: Se cayeron abrazándose.

Moderadora: A ver Valentina, vamos a escuchar lo que nos quiere decir.

Valentina: Que también aventaron al mapache, lo avento.

Victoria: Yo, los osos afectaron al conejo y el mapache e hicieron que se cayeran.

Moderadora: Marichuy, te escuchamos.

Marichuy: Para que se vengaran de ellos porque les hicieron algo que no debían hacer ellos.

Gian Carlo: Daño. Miss.

Moderadora: Si Gian Carlo.

Gian Carlo: El oso le pego en la cabeza e hizo como si se desnucara y quedo desnucado y luego lo avento para que cayeran del otro lado, y luego el ciervo.

Nora: ¿El ciervo?

Gian Carlo: Sí, el ciervo agarro al conejo y luego le agarro de las orejas y le dio un patadon y eso no se vale.

Victoria: Porque eso es como *bullying*.

Moderadora: Ok. Vamos a escuchar lo que nos va a decir Alan.

Nora: Y con el pie le dio...

Moderadora: Nora vamos a escuchar a Alan y ahorita tu nos dices.

Alan: Luego paso el mapache, lo agarro de las orejas y luego le dio con el puño, luego lo avento, luego llego el conejo, el ciervo lo pateo y luego ellos se vengaron de los osos que no los dejaban pasar.

Moderadora: Entonces, a ver díganme, ¿cuál fue la actitud que tuvo el oso con el mapache?

Victoria: Grosero, fue grosero porque avento al mapache y eso afecto al mapache para que lo desamarrara.

Moderadora: A ver León.

León: ¿Después vamos a ver otra?

Moderadora: Si. A ver Gian Carlo.

Gian Carlo: Y luego después de que dijo eso Victoria, el mapache se quiso vengar y de molesto que estaba el oso, no se dio cuenta de que el mapache y el oso le rompieron el puente.

Moderadora: Exacto, a ver Fer te escuchamos.

Moderadora: ¿Cuál fue la actitud del oso con el mapache Fer?

Fernando: Fue agresivo. Porque....

Moderadora: No peguen en la mesa para que sigamos escuchando.

Nora: Yo no estoy pegando.

Moderadora: Vamos a escuchar lo que nos va a decir Fer.

Juan Pablo: Fernando, ya deja de pegar.

Moderadora: Vamos a escuchar lo que va a decir Fer. A ver Fer, ¿El oso afecto en algo al mapache Fer?

Juan Pablo: Tal vez fue Fernando.

Fernando: Fue agresivo porque el oso y el.....

Nora: Es Alan (hace referencia a los golpes en la mesa).

Moderadora: Valentina y Victoria pueden tomar su lugar por favor, para que podamos seguir. Por favor. Ok, vamos a continuar. ¿Están de acuerdo con la actitud que tuvo el ciervo con el conejo?

Participantes: Nooooo

Marichuy: Fue muy grosero con él.

Gian Carlo: Y fue muy violento.

León: Maestra, fue muy violento y también el conejo le hicieron dos cosas porque al conejo primero lo agarro de las orejas y lo pateo.

Juan Pablo: Y fue muy grosero porque lo avento al mapache y el ciervo al conejo.

Marichuy: Y fue muy grosero y agresivo con él. Porque, le hizo eso, porque le quería hacer eso porque el mapache y el conejo lo hicieron porque los patearon.

Moderadora: A ver Fer.

Fernando: Y el oso y qué?

Moderadora: ¿Qué le hizo el oso al conejo?

Fernando: El oso y el conejo, el oso y el conejo fue muy agresivo porque el primero lo agarro y los avento de las orejas.

Marichuy: Y se enojaron mucho con el oso.

Moderadora: ¿Ustedes creen que estuvo bien la actitud del oso y el ciervo con el conejo y mapache?

Fernando: No.

Gian Carlo: No

Marichuy: No, porque fue muy violento y agresivo.

Moderadora: ¿Porqué creen que no estuvo bien?

Fernando: Porqué se estaban pegando.

Marichuy: Y no le habían hecho nada.

Moderadora: ¿Cuál fue la actitud del oso y el ciervo Juan Pablo?

Juan Pablo: Violento, agarro el ciervo, agarro al conejo de las orejas y lo avento y el oso al mapache lo golpeo en la panza y lo pateo.

Moderadora: Exactamente, ok, a ver, dime Alán.

Gian Carlo: Nos hubieramos traído nuestra lonchera para comer.

Moderadora: Todavía no es hora de comer, pero en un ratito vamos a comer. Si terminamos ya estas preguntamos vamos a seguir a otra actividad, a ver Gian Carlo.

Gian Carlo: Y entonces.

Victoria: Ya descubrí quien esta pegando, si es Fernando.

Juan Pablo: Fernando no alcanza.

Moderadora: Vamos a escuchar a Gian Carlo por favor.

Gian Carlo: Y luego el oso fue muy violento y al mapache no le gusto que fuera violento y se vengo mucho.

Moderadora: Entonces, ustedes diganme, ¿Creen que estuvo bien la actitud del mapache y el conejo con el oso y el ciervo?.

Participantes: Siiiiii....Noooo

Gian Carlo: Porque el conejo se vengo del alce.

Moderadora: Ok, ¿Victoria?

Victoria: Porque el conejo y el mapache se vengaron de ellos como le hicieron *bullying* entonces ellos se vengaron y los tiraron al lago para que fuera así.

Marichuy: Y entendieran lo que no se debe de hacer.

Victoria: Y también el conejo y el mapache se hicieron amigos porque el conejo brinco y el otro ya empezo a caminar y se hicieron como amigos.

León: Como el burrito 16.

Moderadora: A ver, Alan.

Alan: Los desataron al oso y al ciervo porque no los dejaban pasar y punieron de acuerdo para desatarlos y ellos dos si se dejaron pasar, el conejo y el mapache.

Moderadora: Y ¿creen que eso estuvo bien?

Participantes: Siiii.

Moderadora: A ver Fer.

Fernando: Que el oso y si se salvaron el conejo y el mapache.

Moderadora: A ver Valentina ¿cómo fue la actitud del conejo y el mapache con el ciervo y el oso? ¿Crees que estuvo bien lo que hicieron?

Valentina: No.

Moderadora: ¿Porqué?

Valentina: Porque este....porque el ciervo, lo agarro de las orejas y le dio una patada.

*(Comienzan a discutir Fernando, Victoria y Nora porque alguien está pegando en la mesa).

Moderadora: Oigan a ver vamos a seguir con las preguntas.

León: Es Fernando porque se está estirando.

Marichuy: Luego el mapache quería preguntar nada más que para dónde era.

*(Siguen discutiendo sobre quien le está pegando a la mesa).

Nora: No, no es él porque, no, no es Fernando porque tiene las piernas cortitas.

Moderadora: Nora, vamos a escuchar lo que está diciendo Marichuy, Marichuy, te escuchamos.

Marichuy: Y fue muy agresivo. A lo que le hizo, nada más quería preguntar que para donde era, igual el conejo.

Moderadora: Ok, perfecto, a ver vamos a estar bien sentaditos en su silla. Ustedes se dieron cuenta en el video, me pueden decir ¿si el mapache y el conejo resolvieron el conflicto?.

Participantes: Siiiiii

Moderadora: ¿Qué conflicto resolvieron?

Gian Carlo: Yo puedo decir miss.

Moderadora: A ver te escuchamos Gian Carlo.

Gian Carlo: Porque el ciervo y el oso fueron muy groseros, porque el ciervo y el oso fueron muy agresivos y el mapache y el conejo se pusieron de acuerdo y por eso se vengaron. Porque el ciervo y el oso fueron muy violentos con ellos así que el mapache y el conejo lo hicieron como ellos lo hicieron.

Moderadora: A ver, León. Te escuchamos León.

León: Es que también se podían vengar de otra forma, porque también en el puente pueden pasar otras personas a la misma vez. Y se podían vengar como el mapache le da su mal olor al oso y el conejo le podía morder con sus dientes, con sus dos dientes le podía morder al ciervo.

Moderadora: Ok, vamos a ver, les voy a pedir de favor que no peguemos en la mesa porque si no, no se escuchan bien las respuestas de sus compañeros y no estamos atendiendo.

Victoria: Miss, ¿ya vamos a pasar a la segunda actividad?.

Moderadora: Exactamente, nada más nos faltan dos preguntas más. A ver ¿De qué forma resolvieron el conflicto el mapache y el conejo?

Marichuy: Haciéndoles entender que se tenían, ellos lo entendieron de una manera muy agresiva.

Moderadora: Ok, a ver Gian Carlo.

Gian Carlo: Y el mapache y el conejo hicieron quedar en razón con el ciervo y con el oso porque eso no fue bueno porque el ciervo no dejó pasar al conejo así que eso no fue bueno y el oso no dejó pasar al como se llama al mapache..

Marichuy: Fue violento.

Gian Carlo: Por eso es violencia.

Moderadora: Fer, ¿de qué forma resolvieron el conflicto el mapache y el conejo? ¿Viste algo de eso Fer?

Fernando: Asiente con la cabeza.

Moderadora: Y ¿cómo lo hacen?

Fernando: Se queda callado.

Moderadora: A ver ¿quién nos quiere compartir, Juan Pablo?

Juan Pablo: Que el mapache y el reno se pelearon porque al oso le dijo..el reno le dijo al oso que se hiciera para atrás porque iba a pasar y el oso le dijo al ciervo que se hiciera para atrás porque iba a ir para adelante.

Moderadora: Vamos a hacer una pregunta más para terminar la actividad. ¿Dinos Fer?

Fernando: Es que el oso y el reno no podían pasar porque estaban gordos.

Moderadora: Ok, por último, díganme ustedes, ¿ustedes han tenido conflictos en el salón?

Participantes: Noooo

Moderadora: ¿Nunca han tenido un conflicto en el salón? ¿Con ningún otro compañero?

Alan: No.

Victoria: Bueno si porque yo vi, estaba sentadita en mi lugar y unos niños, unos mis compañeros estaban peleándose y también el otro compañero le pego al otro compañero.

Moderadora: Pero ustedes, ¿ninguno de ustedes ha tenido un conflicto en el salón?.

León: Yo sí.

Moderadora: ¿Tu si León? ¿Con quién?

León: En el recreo a veces unos niños....

Nora: Yo sí.

Gian Carlo: Como Pablo, como Pablo, León.

Victoria: Pablo por andar peleando se fracturo en el kinder.

Valentina: Yo me peleo con Fernanda pero luego nos volvemos a hacer amigas.

Nora: Con Fernanda, las tres.

Moderadora: Y ¿cómo resuelven el problema que tiene con su compañero?

Victoria: Platicando no peleando.

Moderadora: Valentina y Nora ¿cómo resuelven sus conflictos?

Juan Pablo: Ya me canse.

Valentina: Disculpándonos.

Moderadora: Tu Fer, ¿cómo los resuelves?

Victoria: El no tiene amigos, bueno casi no tiene. No tiene en el salón ni de otros salones, tienes a sus hermanos.

Nora: A su hermano y a sus amigos.

Moderadora: Y tu Juan Pablo, ¿haz tenido problemas? ¿algún conflicto en el salón?

Fernando: A mis otros amigos que son del salón de mi hermanos.

Juan Pablo: Si, me he caído de un tronco y me fracture y luego este mi hermana me ha pegado muchas veces y después a mi hermana se le fracturo el brazo y no lo puedo doblar.

Moderado: A ver Alan, te escuchamos.

Alan: He tenido un conflicto con mis hermanos y con los del salón.

Moderadora: ¿Y cómo los resuelves Alan?

Alan: Con disculparme y a veces nos enojamos Gian Carlo y yo, ¿Verdad?.

Victoria: Yo tengo conflictos con mi hermana, porque siempre nos andamos peleando y después nos disculpamos y también mi papá y mi mamá se pelean porque nosotras escuchamos, entonces les decimos papá y mamá no se peleen porque se arreglan las cosas platicando y disculpándose.

Nora: Yo

Moderadora: Si Nora.

Nora: Yo alguna vez tuve un conflicto con Jimena, ella me empujo y me hice una bola en la muñeca.

Moderadora: Y ¿cómo lo resolviste con ella?

Fernando: Y tu le pegaste, y le diste toma, toma.

Moderadora: ¿Cómo lo resolviste Nora?

Nora: Lo resolví...

Fernando: De un golpe. Risas...

Moderadora: Vamos a escuchar lo que nos diga Nora.

Juan Pablo: De una cachetada.

Moderadora: A ver vamos a escuchar lo que nos va a decir Nora.

Nora: Lo resolví...

Fernando: Se fue al karate y pum..

Nora: Lo resolví defendiéndome.

Moderadora: Muy bien, ok, ¿si Alan?

Alan: Igual cuando me enojo con mi hermano.

Fernando: Yo también me peleo con mi hermano.

Alan: Nos disculpamos con un regalo.

Moderadora: Muy bien, ok. Si Gian Carlo.

Gian Carlo: Y luego, yo también he tenido conflictos porque luego yo estoy viendo la tele y mis hermanas van ahí a molestarme.

Moderadora: Ok, ¿Alguien más quiere participar?

Marichuy: Yo

Moderadora: A ver, Marichuy.

Marichuy: Un día mi hermana me estaba pegando y yo le dije que no lo hiciera porque eso es violencia.

Moderadora: Ok, ¿Estan listos para otra actividad?

Participantes: Siiii

Moderadora: Vamos a poner atención, Fernando por favor, les voy a pedir que sigamos manteniendo el orden para que podamos continuar. Vamos a escuchar por último a León, después a Gian Carlo y vamos con la siguiente actividad. ¿De acuerdo?

Participantes: Siiii

Moderadora: A ver León te escuchamos.

León: Yo he tenido conflictos en mi casa..

Moderadora: ¿Y cómo los resuelves?

León: Yo he tenido conflictos con mi papá a veces me grita, yo le doy un golpe, lo solucionamos con tiempo, con tiempo a como el otro día o pasado mañana lo resolvemos y nos damos un abrazo.

Moderadora: Muy bien, a ver Gian Carlo. Sigue Gian Carlo, sigue Juan Pablo y sigue Nora. Así vamos en ese orden y después Alan, sale, a ver Gian Carlo.

Gian Carlo: Porque cuando yo me peleo con mis hermanas siempre me salen regañado por mis hermanas, porque yo no les hago nada y mis hermanas nada más vienen a molestarme y mi mamá no las ve y nunca lo resolvemos.

Moderadora: A ver Juan Pablo.

Juan Pablo: Un día este yo le pegue....

Fernando: Hace ruido

Moderadora: A ver vamos a escuchar a Juan Pablo, él ha estado escuchando a todos ustedes, ahora hay que escucharlo a él.

Juan Pablo: Este... un día cuando estábamos entrando aquí León y yo juntos, cuando no estaba de tu lado le pegue con el aro porque me dijo loco.

Moderadora: ¿Y cómo lo resolvieron?

Juan Pablo: No, solo llegamos y te pegue con el aro y luego cuando la primera vez el día en que llegue a la escuela, nos disculpamos.

Moderadora: Muy bien, a ver Alan.

Alan: Un día tuve un conflicto con una prima porque a veces nos peleamos, nos desgreñamos.

Moderadora: A ver Nora, te escuchamos. ¿Qué nos vas a compartir?

Nora: Alguna vez en Cuernavaca mi papá y mi mamá cuando me metí a la alberca se estaban peleando y yo les dije que no se pelearan.

Moderadora: Ok, bueno Fer, ¿nos vas a decir algo?

Victoria: Vamos con la siguiente actividad.

Moderadora: Vamos a escuchar a Fer y vamos a la siguiente.

Fernando: Luego yo y mi primo peleamos.

Moderadora: Ok, bueno vamos a seguir con las actividades y vamos a seguir platicando ahora que vamos a ver un video. Vamos a ver otro video.

Victoria: ¿Y después de ese video vamos a colorear?

Moderadora: También.

Participantes: Exclamación de alegría.

Gian Carlo: Miss, miss, miss, ¿no tiene botana?.

Moderadora: De momento no, lo vamos a hacer después del video.

Fernando: Hay que hacer fiesta aquí, fiesta, fiesta.

Moderadora: A ver Fer, pongan atención al video para que después podamos colorear.

(Se genera mucho ruido y desorden en el salón).

Moderadora: A ver todos manos arriba. Vamos a poner el video, pongan atención porque está muy bonito.

Gian Carlo: Que empiece la fiesta.

Marichuy: Ya Fernando..

Fernando: Yo no soy.

Moderadora: Pongan atención porque si no, no van a escuchar, ¿quién está pegando con los pies?.

Fernando: Risas

Fernando: Dijo wey...

Victoria: Pero buey es el ayudante del cocinero y wey ya es una grosería.

Fernando: Si es una grosería. Wey dijeron wey.

Moderadora: Listo, pongan atención.

Transmisión del segundo cortometraje.

Gian Carlo: Está viendo la tele, no está viendo una balacera.

Gian Carlo: No es una balacera. A yo ya ví esa película.

Fernando: El sol, luego las nubes. Risas.

Gian Carlo: Ahí sale un perrito de la caja.

Moderadora: Gian Carlo por favor.

Fernando: Un perrote.

Gian Carlo: Y no tiene pata.

Moderadora: Gian Carlo.

Fernando: ¿No que no tiene patas?

Moderadora: Escuhemos, a ver Gian Carlo hay que ver el video por favor.

Gian Carlo: Te dije.

Victoria: No tiene una pata.

Juan Pablo: (Escena en donde el niño patea al perro). Oye ¿qué le pasa? Es violencia.

Victoria: ¿Qué le pasa?

Nora: Igual....

Marichuy: Yo soy amable con los perros.

Moderadora: Vean, ahorita vamos a platicar.

Nora: Si.

Participantes: Risas mientras la proyección.

Juan Pablo: Yo soy amable con el perro.

Gian Carlo: Yo si tuviera ese perro sería amable con él y me lo trajera a la escuela.

Participantes: Risas

Juan Pablo: ¿Qué haremos después del video?

Nora: Qué bonito está.

Juan Pablo: ¿Después de colorear qué haremos?

Moderadora: Vamos a terminar está actividad.

Fernando: Se pone a pegar en la mesa.

Moderadora: Observen, observen.

Juan Pablo: No tiene una pata (refiriéndose al niño del cortometraje).

Victoria: No tiene ninguna pata (refiriéndose al niño del cortometraje). Ay lo va a sacar a caminar.

Fernando: (Al ver al niño parado) Es igual como el perro.

Victoria: Mju

Juan Pablo: Pobre niño y pobre perro.

Moderadora: ¿Qué les pareció?

Gian Carlo: ¿Yo puedo hablar primero?

Nora: Yo una vez....

Fernando: (Comieza a chiflar).

Nora: Oye, no chifles..

Moderadora: Vamos a empezar con Nora. No Alan, por favor. Si Nora te escuchamos.

Fernando: Chifla.

Moderadora: Fer, por favor, Nora te escuchamos.

Victoria: Miss no es Alan, es este Fer.

Moderadora: Nora ¿nos vas a compartir algo?

Gian Carlo: Queremos ver ese de nuevo, (refiriéndose al contrometaje anterior).

Moderadora: Ahorita se los voy a volver a poner.

Nora: Miss alguna vez cuando estaba mi escuela vimos a un gatito con una infección en el ojo...

Fernando: Lo picamos y lo matamos..

Participantes: Risas

Victoria: Miss, ¿puedo ir al baño?

Moderadora: Ahorita que terminemos la actividad.

Fernando: Fiesta...fiesta...

Juan Pablo: Fernando te voy a poner un cierre en la boca.

Moderadora: Chicos les voy a pedir un favor, si guardamos silencio, podemos seguir con las actividades y después ya se van a incorporar a sus otras clases, pero necesito por favor que participen y pongan atención para que continuemos. Vamos a terminar estas preguntas, hacemos una pausa para ir al baño y continuamos.

León: Voy a decir dos cosas...

Moderadora: Sientéense en su lugar por favor.

Juan Pablo: ¿Le puedo decir algo?

Moderadora: Levanten la mano conforme quieran participar.

Nora: Fernando está debajo de la mesa.

Moderadora: Si Nora dejálo ahí.

Juan Pablo: Mire miss se me fracturo la pata.

Moderadora: ¿Qué sensación les dejo ver este video? ¿Qué sintieron al ver este video?

Juan Pablo: Tristeza.

Victoria: Tristeza.

Alan: Tristeza.

Moderadora: ¿Porqué Alan?

Alan: Porque el perrito no tenía una patita y el humano tampoco tenía una patita.

Moderadora: ¿Alguién más? Gian Carlo, ¿qué sentiste?.

Gian Carlo: Porque primero el niño estaba jugando pero después abrió la cajita y vió al perrito y luego iba a jugar el perrito con la pelota y él niño, agarro sus muletas y se salió con el perrito y el niño le dijo a su mamá que iba a jugar con el perrito porque, iba a jugar con el perrito con la pelota y así jugaron y vivieron felices para siempre.

Moderadora: Pero ¿qué sintieron ustedes cuando vieron ese video?

Nora: Tristeza.

Moderadora: Juan Pablo, ¿Tu qué sentiste?

Juan Pablo: En que el niño y el perro no tenían patas y el perro podía caminar con las tres patas y el niño usaba muletas.

Nora: Pero se estaba cayendo a cada rato.

Moderadora: Y ¿cómo creen que se sentía el niño? ¿cómo lo vieron ustedes?

Victoria: Triste.

Moderadora: A ver, vamos a hacer una cosa... ¿cómo lo viste Nora?, ¿cómo viste al niño?

Nora: Que estaba, que se estaba enojando con el perrito porque lo molestaba cuando estaba jugando.

Juan Pablo: Pero el perrito no entiende porque es un animal.

Moderadora: Ok, Fernando ¿cómo se sentía el niño?, ¿cómo viste que sentía el niño Fer?.

Fernando: Feliz.

Moderadora: Ok. Gian Carlo puedes pasarte a sentarte acá porfis.

Juan Pablo: ¿Puedo ir al baño?, me gana.

Moderadora: ¿Quiéres ir al baño? Vamos a hacer una cosa, van a ir uno por uno, ahorita va a ir Juan Pablo. Van a ir uno por uno.

¿Qué emoción es la que identificaron en el niño? Vamos a hacer una cosa, porque no, vamos a sentarnos en el piso un ratito.

Participantes: Siiiiii.

León: Meditando.

Moderadora: Vamos a continuar con las preguntas. Tengan cuidado con esa puerta porque pueden estar haciendo ruido en otra habitación.

Fernando: ¿Y qué?

Moderadora: ¿Qué emoción identificaron en el perro?

Victoria: Que no tenía tristeza, que no tenía una patita y no sentía tristeza y también porque el chico estaba jugando y no quería jugar con él hasta que el otro vió que no tenía esa patita jugo con él y se hicieron amigos.

Moderadora: Valentina, ¿qué crees que sintió el perrito? ¿Qué crees que sentía el perro?

Valentina: Tristeza porque no tenía una patita.

Moderadora: Tu ¿qué crees Alan?

Alan: El perrito tenía alegría porque al fin tenía un dueño.

Moderadora: A ver Nora y Victoria por favor.

Juan Pablo: Entre al baño y encontré un niño de 10 años.

Moderadora: Primero va a ir Victoria que ya me había pedido permiso y así van a ir uno por uno.

Juan Pablo: Miss me encuentre un niño en el baño y nos hicimos amigos.

Moderadora: Alan y Marichuy por favor, Marichuy, siéntate aquí atrás de Gian Carlo, por favor, Fer siéntate por favor atrás de Alan.

Gian Carlo: Miss, ¿ ya se está enojando?

Moderadora: No. Valentina sientate por favor aquí. Les pido de favor que se queden en su lugar para que pueda continuar con las preguntas y las actividades. León por favor ven, Juan Pablo te sientas por favor atrás de Alan. A ver León por favor siéntate junto a Nora.

¿Ustedes creen que el perrito hizo algo para que el niño cambiara su actitud?

Nora: Si.

Marichuy: Si.

Moderadora: ¿Qué hizo el perrito Marichuy?

Marichuy: Este lo convenció de que jugara con la pelota porque vió....

Juan Pablo: El niño agarro sus muletas y salió con el perrito.

Moderadora: Y eso ¿crees que lo generó el perrito?

Juan Pablo: Si.

Marichuy: Lo hizo contento, lo hizo muy feliz.

Moderadora: Ok, y entonces después de que vieron ustedes este video, ¿ustedes que harían si fueran el niño?.

Marichuy: Yo le daría, yo si viera que no tenía una patita, yo lo cargaría y me lo llevaría a jugar a un lado que él quería o lo pasearía.

Moderadora: A ver Valentina, ¿tu qué harías?

Valentina: Le daría de comer y lo cobijaría.

Moderadora: ¿Tu qué harías?

León: ¿De qué?

Moderadora: ¿Tu qué harías si tu fueras el niño y tuvieras ese perro?

León: Yo le diría a mi mamá si tiene auto que lo llevemos a un doctor y allí pues le pueden poner una pata como de.... Pero no de carne, de puro metal.

Moderadora: Ok. A ver Alan.

Alan: Yo haría con el perro sacarlo a jugar lo llevaría cargando cuando no pudiera caminar y cuando sea grande yo juego con él muchas veces y le doy de comer.

Moderadora: ¿Tu Gian Carlo?

Gian Carlo: Y luego si yo fuera el niño lo sacaría a pasear y le diría a mi mamá que si podemos ir al parque a jugar.

Moderadora: Muy bien, ¿Si Juan Pablo?.

Juan Pablo: Este yo llevaría.. si yo fuera el niño llevaría a pasear al perro y a darle de comer croquetas y llevarlo al hospital para que yo fuera con mi mamá y el perro y me pusieran a mi una nueva pierna.

Moderadora: Ok, ¿tu qué sentiste cuando viste al perrito?

Juan Pablo: sentí que tenía...sentí que mi mano se movía (Juan Pablo, tiene el brazo fracturado, y al decir este comentario señala a ese brazo).

Moderadora: ¿Tu qué sentiste Victoria?

Victoria: Yo sentiría tristeza, lo que haría, le pondría una pierna de metal y después lo llevaría al parque de Santa Fe, que está muy divertido.

Moderadora: Muy bien, ahora que ya regreso Nora, vamos a hacer otra actividad, ya que estamos todos. A ver, vamos a hacer una cosa, por favor no abran la puerta, la que abre la puerta soy yo, les voy a pedir de favor. Vamos a hacer otra actividad, sientense cada quien en su lugar.

Nora: ¿Podemos iluminar?

Moderadora: Si. Siéntense cada quien en su lugar.

Marichuy: ¿Les puedo contar una historia de mi perrita?

Moderadora: Vamos a hacer esta actividad y nos platicas sobre eso. A ver León a tu lugar por favor, sentadito. Juan Pablo no se debe jugar con esa puerta porque hay otra oficina.

Moderadora: A ver digánme ustedes ¿qué ven? (Se muestra una ilustración de la cara de una jirafa enojada).

Participantes: Una Jirafa

León: Enojada.

Moderadora: ¿Si?, ¿Les parece que está enojada?

Marichuy: No, está furiosa.

Moderadora: ¿Y de qué color está su cara?

Gian Carlo: Naranja.

Moderadora: ¿Naranja?

Nora: No, rojo, rojo.

Marichuy: Roja.

Moderadora: Y, ¿estará roja porqué?

Nora: Porque está enojada.

Victoria: Porque está muy enojada.

Marichuy: Esta estresada porque se peleó con alguien más.

Fernando: Quiero ir al baño.

Gian Carlo: Una jirafa está triste.

Moderadora: Ok, esta, ¿cómo la ven?.

Gian Carlo: Triste.

Moderadora: ¿Y porqué está de color azul?

Nora: Porque está llorando.

Gian Carlo: Porque está triste.

Moderadora: Y ¿porqué creen que está triste?

Marichuy: Porque estaba peleando y ella se enojó mucho y le pegó. (Hace referencia a la ilustración previa de la jirafa con expresión de enojo).

Gian Carlo: Que no Marichuy.

Moderadora: Vamos a ver otra jirafa. Vamos a sacar otra jirafa a ver como la vemos. A ver ¿Juan Pablo?.

Juan Pablo: Eh

Marichuy: Está feliz.

Nora: Está feliz.

Gian Carlo: Es una jirafa feliz.

Alan: Y está de amarillo como su color.

Moderadora: ¿Y porqué creen que está de amarillo?

Gian Carlo: Porque está feliz.

Marichuy: No tiene ningún efecto porque está sonriente y feliz.

Moderadora: A ¿sí?.

Nora: Porque tiene amigos.

León: Así es su color.

Moderadora: Entonces si es amarillo y está feliz ¿cómo a qué se parece?

Victoria: Como al sol pero es su color.

León: Y a unos patos.

Nora: Risasss

Moderadora: Ok. ¿y ella entonces?

Nora: Y a unos pollitos.

León: Triste.

Marichuy: Esa está triste porque tiene la cara así.

Gian Carlo: Se parece al agua y al país.

Fernando: No es agua.

Moderadora: Exacto, ¿y ella?

Gian Carlo: Parece a edificios rojos.

Marichuy: A lava.

Moderadora: Ok.

Gian Carlo: O también a manzanas.

Moderadora: Exacto.

Fernando: Lava

Nora: Lava.

Moderadora: Escuchen las instrucciones, les voy a dar unos colores y una hoja, ustedes van a iluminar la cara de la jirafa como se sientan ustedes hoy, van a usar los colores....

León: Tristes.

Fernando: Feos.

Moderadora: Ahí están los colores. A ver, alegría ¿de qué color es?

León: Amarillo.

Marichuy: Amarillo.

Alan: Amarillo.

Moderadora: ¿La tristeza?

Marichuy: Azul.

Moderadora: Y, ¿El enojo?

Marichuy: Yo las reparto miss. (Hace referencia a las hojas que van a colorear).

León: Rojo.

Moderadora: Ok. Entonces...

Fernando: ¿Y la fea?

Moderadora: ¿Qué es lo que van a hacer en esta actividad?

Marichuy: A colorearlas.

Moderadora: ¿Cuál van a colorear?

Marichuy: El que como nos sentimos, y ¿cada día vamos a ir haciendo eso?.

Moderadora: ¿Cuál van a colorear? Juan Pablo, ¿entendiste las instrucciones?.

Nora: Yoooo

León: Yo voy a colorear las tres.

Moderadora: No, hay que colorear solo una, como se sientan hoy.

Nora: Yo, feliz. Porque los amigos siempre soy feliz.

León: Yo triste estoy.

Gian Carlo: El amarillo no tiene punta.

Moderadora: Ahorita le pongo punta si no tiene.

León: Yo estoy triste porque...

Gian Carlo: Yo estoy enojado aaaaaaggggg.

Nora: Miss, ¿cuál es el de la felicidad?

Gian Carlo: Es el primero el de acá, el de felicidad.

Marichuy: Este es de tristeza, mira su cara.

Valentina: Y este es el de felicidad.

Moderadora: Solo van a colorear una. Van a colorear como se siente hoy, elijan, cuando la vean y digan así me siento.

Juan Pablo: Yo voy a colorear las tres.

Moderadora: Solo hay que colorear una Juan Pablo.

Fernando: Yo la coloreo feo y enojado.

Moderadora: Solo colorea una, la que quieran colorear.

León: Miss yo estoy triste.

Nora: Feliz, feliz, feliz.

Gian Carlo: Yo voy a estar enojado aaagggg (en tono de juego).

Gian Carlo: No es cierto yo voy a estar feliz.

Nora: ¿Alan Vamos a salir?

Fernando: ¡Que viva la bandera de México!.

Marichuy: Se me rompió tantito.

Juan Pablo: Oye no puedo con el mantel, necesito una mesa muy dura.

Moderadora: A ver lo que vamos a hacer es que vamos a levantar el mantel.

Alan: Oye, oye, Marichuy ¿Cómo te sientes?

Nora: Miss

Gian Carlo: ¿Me presta el sacapuntas?

Moderadora: Ahorita le saco punta al que le haga falta. A ver Juan Pablo, a ver Fer, ¿cuál vas a iluminar?.

Fernando: El más feo.

Moderadora: Ilumina, ¿cuál quieres?.

Fernando: No tengo amarillo.

Moderadora: ¿Vas a iluminar la amarilla? O ¿Cuál vas a iluminar?

Juan Pablo: Yo te presto amarillo.

Moderadora: A mira ya te prestaron Victoria y Juan Pablo. Muchas gracias chicos.

Gian Carlo: (Canta mientras ilumina).

León: Yo lo estoy haciendo despacito.

Gian Carlo: ¿Tu estas triste León?

León: Si.

Gian Carlo: ¿Porqué? A miren mi jirafa va a estar, con los oros.

Juan Pablo: Yo estoy muy enojado. No estoy enamorado.

Gian Carlo: Miren mi jirafa es de oro tiene los dientes amarillos..uju..tiene dientes de oro., tiene dientes de oro, tiene dientes de oro.

Marichuy: Si no serían de color.

Gian Carlo: Tiene dientes de oro.

Fernando: Por eso estas enojado.

Gian Carlo: Yo estoy feliz (canta).

Fernando: Yo estoy feliz (canta).

Juan Pablo: Yo estoy muy enojado.

Fernando: Yo estoy muy guapo.

Nora: Risas.

Valentina: Risas.

Gian Carlo: Fernando, Fernando, estas muy cachetado.

Juan Pablo: Te pareces a mi tía.

Nora: Ya acabe, miss yo quería iluminarlas todas.

Moderadora: Primero vamos a iluminar uno y después las otras.

León: Estoy triste porque estoy enfermo y a veces se pelea mi abuelita con mi papá.

Juan Pablo: (Le dice a Fernando) Te pareces mucho más a ñoño.

Fernando: Tu te pareces al gordo.

Gian Carlo: ¿Qué le dijiste Fernando? (haciendo referencia a Juan Pablo).

Juan Pablo: Te pareces a mi tía.

Moderadora: Fer te voy a llevar a tu salón, te voy a llevar a tu salón porque no estas participando y estas haciendo mucho ruido, entonces mejor vamonos al salón.

Juan Pablo: Le voy a poner un cierre en la boca.

Fernando: Pero también ¿cómo ilumino esto?.

Gian Carlo: Miss mi jirafa es una limonada porque esta amarilla.

Moderadora: Cuando terminen de iluminar me van diciendo para que a ver con este lapiz, me vas a anotar, a ver ¿qué dice aquí? ¿nos puedes leer?

Marichuy: Me siento, porque.

Moderadora: Entonces aquí vas a poner cómo te sientes y aquí abajo le vas a poner porque. ¿Te sientes cómo Marichuy?.

Marichuy: Feliz.

Moderadora: Y aquí le pones porque.

Gian Carlo: Aquí tiene que estar la barbita amarilla.

Gian Carlo: Dice me siento.

Moderadora: Vamos a levantar el mantel para que puedan escribir bien.

Gian Carlo: Dice me siento feliz...

Juan Pablo: (A Fernando). Te voy a poner un cierre en la boca.

Gian Carlo: Porque me compran dulces.

Marichuy: Me siento feliz porque..

Gian Carlo: Me compran dulces.

Juan Pablo: Yo me siento muy enojado. A ti ¿porqué te dejo tu esposa? (dirigiéndose a Fernando).

Victoria: Es que Fernando, Fernando tiene novia.

Fernando: Si, tengo novia porque soy macho.

Moderadora: ¿Cómo se llama Fer tu novia?

Fernando: Ay ya no me acuerdo.

Gian Carlo: Guadalupe.... Jajaj

Fernando: Que ¡no!

Victoria: Bueno yo tengo trece novios.

Nora: Ay yo solo tengo...

Juan Pablo: Yo tengo dos novias.

Alan: Yo tengo tres.

Gian Carlo: Yo tengo cuatro.

Moderadora: ¿Cómo van con sus iluminados?

Fernando: ¡Bien!

Nora: Yo ya acabe, miss, yo ya acabe uno.

Moderadora: ¿Sí?

Gian Carlo: Listo calixto miss.

Nora: Así dice mi abuela.

Juan Pablo: Yo me siento así, yo me siento muy enojado.

Moderadora: Te doy un lapiz también a ti Juan Pablo para que me hagas favor de llenar.

Juan Pablo: Yo me siento muy enojado. Me siento muy enojado porque todos están hablando.

Gian Carlo: A caballito de palo... a caballito de palo, me siento en mi caballito de palo (canta).

Moderadora: Juan Pablo tienes que anotar aquí, me siento y escribes como te sientes y le pones porque, por favor.

Gian Carlo: Miss, necesito amarillo.

Marichuy: Amarillo (canta).

Fernando: Y te cayas (se dirige a Juan Pablo).

Alan: Miss, ¿también me puedo dibujar rojo?.

Moderadora: ¿Quién termino ya?.

Gian Carlo: Yooooooo (grita). Mire miss el mío dice, feliz.

Marichuy: Feliz, me siento feliz.

Juan Pablo: Me siento muy enojado.

Gian Carlo: Me siento feliz, Erik Gian Carlo Bernal Bernal, primero D.

Moderadora: ¿Porqué te sientes feliz Gian Carlo?.

Gian Carlo: Porque he hecho muchos amigos, estoy aquí con las maestras, me siento muy bien.

Valentina: Me siento muy feliz.

Juan Pablo: Yo muy enojado.

Fernando: Las manos hacía arriba... (canta).

Marichuy: Yo estoy feliz porque soy feliz.

Moderadora: Vamos a escuchar a Juan Pablo.

Juan Pablo: Silencio, parecen cotorras viejas.

Nora: Gritos....

Moderadora: Te escuchamos Juan Pablo.

Juan Pablo: Este, me siento muy enojado porque todos están hablando mucho aquí.

Moderadora: Ok. A ver Alan.

Alan: Me siento feliz porque mi mamá me quiere mucho y mi papá también y porque me llevo bien con las maestras.

Nora: Me siento feliz porque juego con mis primos.

Marichuy: Tere, me siento feliz porque las maestras y tu me hacen feliz.

Moderadora: ¿Tú cómo te sientes Fer?

Juan Pablo: El siempre se siente triste porque la chimoltrufia te dejó.

Moderadora: Fer, ¿cómo te sientes?

Fernando: Triste.

Moderadora: ¿Y porqué te sientes triste?

Fernando: Por la película.

Moderadora: ¿Sí? ¿Cuál película? ¿Cuál de las dos?.

Fernando: La del niño.

Moderadora: ¿Te puso triste?.

Fernando: Asienta con la cabeza.

Moderadora: ¿Y porqué te puso triste?.

Fernando: Por el perro, por el perrito y su pie.

Moderadora: A ver ahora que nos lea Victoria por favor.

Nora: Aquí dice me siento feliz.

Moderadora: A ver vamos a escuchar a Victoria.

Marichuy: ¿Puedo colorear otro?

Moderadora: A ver Victoria.

Victoria: Yo me siento triste....

Juan Pablo: Porque la chimoltrufia lo dejó...(se dirige a Fernando).

Victoria: Porque el perrito no tiene pata.

Marichuy: ¿Podemos colorear otro?

Moderadora: Ahorita coloreamos otro. Me ponen su nombre arriba de la hoja, solo que vamos a hacer una cosa, al que iluminaron primero, a la jirafa que iluminaron primero pongánle un número uno aquí en el cuadrado.

Victoria: A ver un lápiz por favor.

Moderadora: O con su color puede ser. Y le ponen su nombre a la hoja hasta arriba por favor.

Juan Pablo: Yo voy a colorear la tristeza.

Moderadora: Ok, ¿solo le puedes poner el número uno al primero? A sí, ya se lo pusiste.

Valentina: Me siento feliz.

Moderadora: ¿Si Valentina?.

Juan Pablo: Grita...

Moderadora: Juan Pablo, vamos a escuchar a Valentina.

Valentina: Porque amigos.

Moderadora: Muy bien Valentina, muchas gracias por compartir con nosotros.

Juan Pablo: Me siento muy triste porque mi hermana me pega.

Alan: Miss este Fernando está debajo de la mesa.

Moderadora: ¿Qué haces ahí Fernando?

Juan Pablo: Y muy feliz porque voy a sacar diez.

Moderadora: Ahora si pueden iluminar otra, ¿cuál van a iluminar ahora?.

Juan Pablo: Yo voy a dibujar las dos.

Gian Carlo: Queremos a ella, queremos a ella (grita haciendo referencia a la moderadora).

León: Yo estoy feliz.

Marichuy: Queremos a la maestra.

Marichuy: Miss, miss...

Juan Pablo: A Fernando le voy a poner un cierre en la boca.

Marichuy: Miss ¿le podemos iluminar de amarillo a esta jirafa furiosa?.

Fernando: ¿Puedo poner otra maestra?.

Moderadora: Si, ¿qué color?.

Juan Pablo: Te voy a poner un cierre en la boca (se dirige a Fernando).

León: Se siente cuando se siente enojado con alguien.

Nora: Me siento muy enojada cuando mis papas rompieron la promesa que yo les hice. Eso lo hicieron en Cuernavaca.

Juan Pablo: ¿Las vamos a recortar?

Moderadora: Aquí tu nombre por favor Fer.

Juan Pablo: ¿Vamos a recortar las jirafas?

Moderadora: No, para que estén todas juntas.

Marichuy: Maestra, ¿ahorita le puedo colorear la amarillo la jirafa de esto?.

Moderadora: Mejor toda de color rojo para que distingamos las emociones.

Nora: Yo estoy enojada porque mis papas rompieron una promesa.

Juan Pablo: Yo estoy, muy, muy enojado.

Nora: Yo más enojada.

Juan Pablo: Yo muy hasta llegar al fin de la montaña porque todos hacen ruido.

Marichuy: (Pregunta a Nora) ¿Tu estás coloreando feliz?.

Victoria: Y, Fernando ¿Porqué se fue?.

Moderadora: Porque fue al baño. Gian Carlo, ¿ya terminaste tu dibujo?.

Gian Carlo: Ya.

Juan Pablo: El doctor si me dibujan se va a enojar mucho.

Victoria: Miss ¿Puedo decir algo?.

Moderadora: Si.

Victoria: Yo voy a tener una pijamada con mi prima de la hija de la amiga de mi mamá y tiene otro hijo que yo tengo otra hermana y el hermano dijo que no importa que durmiera con mi hermana.

Moderadora: Ok. A ver chicos, ¿cómo van con sus dibujos?.

Participantes: Bien.

Victoria: Yo muy bien porque no me estoy saliendo de la raya.

Alan: Yo tampoco mira.

Juan Pablo: A mi solo me falta dibujar una jirafa.

Victoria: Miss ¿puedo dibujar otro?.

Moderadora: Ahorita.

Juan Pablo: Yo me siento muy feliz porque vamos a lanzar cuetes en la noche mi papá y yo y mi mamá y mi hermana.

Nora: Yo me siento muy feliz porque cuando me recojan en la escuela voy a jugar con mi....

Moderadora: Levanten la mano.

Nora: No te compraron ningún arco (se dirige a Juan Pablo).

Juan Pablo: Yo tengo cinco arcos.

Nora: Yo tengo solo uno.

Juan Pablo: Y me compraron siete.

Gian Carlo: A mi me compraron ocho.

Fernando: ¿Y el amarillo?.

Juan Pablo: Me presta sacapuntas, este amarillo se esta rompiendo.

Moderadora: Claro, ahorita te lo presto.

Juan Pablo: Agarraré otro.

Victoria: A mi, yo estoy muy feliz porque..ahorita ya me sentí muy feliz porque voy a ir a una pijamada. Ahorita estoy muy enojada porque Fernando me agarro mis pompas.

Juan Pablo: ¿Qué hiciste Fernando? Te voy a poner un cierre en la boca y nunca te lo voy a sacar.

Fernando: Yo me lo voy a sacar.

Nora: Pero el solito se lo va a quitar.

Fernando: Maestra, este Gian Carlo....

Juan Pablo: Te voy a amarrar las manos para que se te quite (se dirige a Fernando).

Moderadora: ¿Quién ya termino?

Juan Pablo: Yo. Y también te voy a amarrar las manos Fernando para que ya no puedas hacer nada.

Moderadora: Por favor Juan Pablo.

Fernando: Ahorita te voy a amarrar tu boca (se dirige a Juan Pablo).

Moderadora: Ahorita que ya terminaron, les voy a pedir dos favor; uno que me compartan ¿cómo se han sentido en las actividades que hemos hecho hoy?

Fernando: Nada.

Moderadora: Y después que me digan si quieren volver a ver uno de los videos que les puse para que cerremos con otros comentarios.

Fernando: No.

Juan Pablo: Yo ya termine.

Moderadora: A ver Gian Carlo, tu ¿ya terminaste?

Gian Carlo: Ya.

Moderadora: Platícanos como te haz sentido hoy después de estas actividades.

Gian Carlo: Feliz.

Moderadora: ¿Porqué?

Gian Carlo: Porque he vivido mucho y he hecho muchas actividades con todos mis amigos y contigo.

Moderadora: ¿Cómo te sientes Nora?

Nora: Feliz.

Moderadora: ¿Porqué?

Nora: Porque cuando llegue a casa voy a jugar un ratito con mi árbol.

Fernando: Porque yo me voy a la playa.

Nora: Estoy enojada porque mis papas rompieron la promesa que y les dije.

Juan Pablo: Yo estoy feliz porque ya me voy a curar del brazo.

Alan: Yo me siento feliz porque mi papá me va a comprar algo allá en China.

Juan Pablo: Y yo me siento triste.

Moderadora: ¿Porqué Juan Pablo?.

Juan Pablo: Este porque, porque este hay perros bravos en la calle.

Moderadora: Platiquenme ustedes, ¿hoy aprendieron algo?.

Victoria: Si, que no tenemos que hacer violencias con los otros.

Fernando: No.

Moderadora: Tu Fer, ¿Quieres compartirnos algo?.

Fernando: No sé.

Moderadora: ¿Quieren ver uno de estos videos nuevamente?

Participantes: Si.

Juan Pablo: Quiero ver el primero.

Moderadora: A ver, me pueden dar sus hojas para que podamos ver el video nuevamente.

Juan Pablo: Yo me siento...

Victoria: Vamos a acomodar el mantel.

Juan Pablo: Mira como me quedo mi dibujo.

Nora: Mira como me quedo el mío.

Moderadora: Vamos a poner el video. Siéntense cada quien en su lugar, yo acomodo.

Gian Carlo: A ver quitate Nora no me dejas ver.

Juan Pablo: Ay ya, dejen de hablar.

Gian Carlo: Miss, no puedo ver.

Moderadora: Vamos a ver el video, siéntense bien en su silla por favor.

Gian Carlo: A así si puedo ver.

Juan Pablo: Fernando no me dejas ver.

Fernando: Yo voy aquí.

Juan Pablo: Estorbon este.

Gian Carlo: Comper, ay no me dejas ver (refiriéndose a Nora).

Juan Pablo: Les voy a pegar.

Moderadora: Silencio.

Juan Pablo: Pobre conejo y pobre zorrillo. Pero aprenderán lo que se debe hacer.

Victoria: Sí, aprenderan.

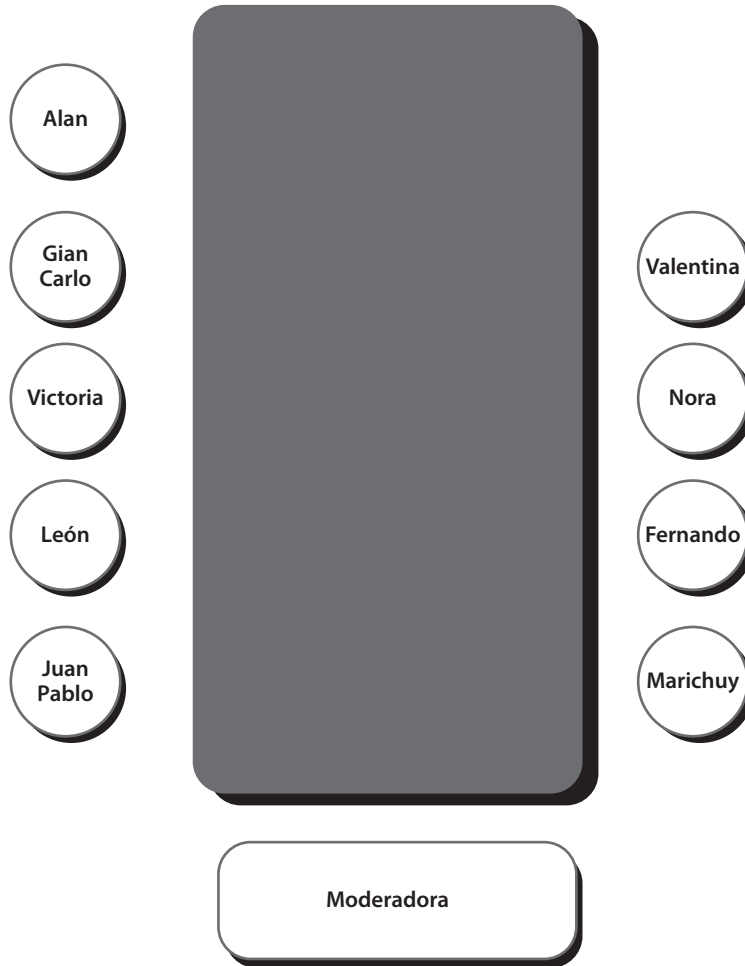
Juan Pablo: Te voy a pegar (se dirige a Fernando).

Valentina: Adios y cada quien con sus amigos.

Moderadora: ¿Qué les parecieron las actividades hoy? Bueno antes de que terminemos les quiero dar las gracias por haber venido por estar conmigo les agradezco todo lo que compartieron y espero que podamos seguir haciendo otros trabajos juntos y que aprendamos mucho juntos.

DIAGRAMA DE PARTICIPANTES

PRIMERA PARTE



ANEXO 2

GUÍA DE ANÁLISIS DE GRUPOS FOCALES

Fecha del Grupo Focal:	04 de Mayo de 2018
Hora del Grupo Focal:	9:30 am
Duración del Grupo Focal:	1 hora 10 minutos
Lugar del Grupo Focal:	Escuela Primaria “Gustavo Díaz Ordaz”
Espacio Donde se Realizó el Grupo Focal:	Sala de Juntas
Número de Participantes:	9
Características Principales de los Participantes:	Estudiantes de Primero de Primaria Grupo “D”
Nombre del Moderador:	Teresa Guzmán del Castillo

Actividad: Proyección del cortometraje titulado “El Puente”

Preguntas:

- ¿Hay un conflicto entre el oso y el ciervo?
- ¿Cuál es el conflicto entre el oso y el ciervo?
- ¿El oso y el ciervo afectan a alguien más por pelear?
- ¿Cuál fue la actitud del oso con el mapache?
- ¿Están de acuerdo con la actitud del ciervo con el conejo?
- ¿Estuvo bien la actitud del oso y el ciervo con el conejo y el mapache?
- ¿Qué hicieron el oso y el ciervo para resolver el conflicto?
- ¿Estuvo bien la actitud del mapache y el conejo con el oso y el ciervo?
- ¿El mapache y el conejo resuelven su conflicto?
- ¿De qué forma lo hacen?
- ¿De qué otra manera pudieron haber resuelto el conflicto el ciervo y el oso?
- ¿Qué valores utilizaron el mapache y el conejo ante la problemática de como cruzar el puente?
- ¿Ustedes que conflictos tienen en el aula y cómo los resuelven?

Resumen	Frases Destacadas	Lenguaje Corporal
<p>Los niños señalan la existencia de un conflicto porque los protagonistas pelean, sin embargo, en lo general no identifican la causa que genera el conflicto y si identifican la actitud vengativa de forma aceptable en respuesta a una actitud violenta por parte del otro.</p> <p>Existe una clara asociación del conflicto con la violencia y</p>	<p>“Si, el oso y el ciervo chocaron con sus panzas y luego se empezaron a pelear”.</p> <p>“Se estaban pegando en la panza porque no podían mover sus cuerpos, así que se pelearon con la panza”.</p> <p>“Que luego el oso mandaba al ciervo para allá y el ciervo le decía al otro que se vaya para allá y no se querían”.</p>	<p>Durante la transmisión del cortometraje los niños se mostraron atentos a lo que sucedía y emitieron expresiones de ternura y enojo.</p> <p>En general durante el desarrollo de esta etapa de preguntas los niños son participativos.</p> <p>Buscan compartir sus experiencias de</p>

<p>la venganza como resolución del conflicto.</p>	<p>“Yo creo que cuando les pegaron al mapache y al conejo también estaban como afectando a ellos dos y también quería como con ellos pelear”</p>	<p>conflicto en su entorno familiar.</p>
<p>Resumen</p>	<p>Frases Destacadas</p>	<p>Lenguaje Corporal</p>
<p>Se percibe la identificación de la afectación de terceros en el desarrollo del conflicto; dicha afectación es asociada por la presencia de la violencia y no por la alteración de la posibilidad de alcanzar los objetivos de los otros.</p> <p>Hay un constante uso de las palabras, violencia, agresión, y grosería en las intervenciones de los niños.</p> <p>Se hizo uso del término <i>bullying</i> por parte de una de los participantes.</p> <p>En general los niños no reconocen en un primer momento su participación en algún conflicto con sus compañeros en el aula, se detectó mayor reconocimiento de conflictos y su participación en el entorno familiar.</p> <p>Cuando refieren haber enfrentado un conflicto argumentan que la forma en la que lo resuelven es disculpándose o platicando.</p>	<p>“Porque el conejo y el mapache se vengaron de ellos como le hicieron <i>bullying</i>, entonces ellos se vengaron y los tiraron al algo para que fuera así”.</p> <p>“Pero aprenderán lo que se debe hacer” (haciendo referencia al ciervo y el oso).</p> <p>“Es que también se podían vengar de otra forma, porque también en el puente pueden pasar otras personas a la misma vez. Y se podían vengar como el mapache le da su mal olor al oso y el conejo le podía morder con sus dientes, con sus dos dientes le podía morder al ciervo”.</p> <p>“Este, un día cuando estábamos entrando aquí León y yo juntos, cuando no estaba de tu lado le pegue con el aro porque me dijo loco...luego cuando la primera vez el día en que llegue a la escuela, nos disculpamos”.</p>	<p>Durante sus intervenciones se dirigen a la moderadora y buscan el contacto visual.</p>

Actividad: Proyección del cortometraje titulado “El Regalo”

Preguntas:

- ¿Qué sensaciones les ha transmitido el vídeo?
- ¿Qué actitud destacan del niño?
- ¿Cómo creen que se siente el niño?
- ¿Qué emoción identifican en el niño?
- ¿Qué emoción identifican en el perrito?
- ¿Qué ve el niño en el perrito para cambiar su actitud?
- ¿Qué cambiarían después de ver este vídeo?

Resumen	Frasas Destacadas	Lenguaje Corporal
<p>En general los niños expresan haber sentido tristeza al ver el cortometraje y remiten esa misma emoción a los protagonistas del cortometraje que en este caso son un niño y un perro con discapacidad.</p> <p>En los niños participantes existe una clara relación entre la discapacidad y la tristeza.</p> <p>Se percibe confusión en la identificación y expresión de las emociones. Su atención está enfocada primordialmente a la discapacidad del perro y cómo solucionarlo, sin embargo, esto no es generado de la misma forma con respecto a la discapacidad del niño, muestran una actitud empática con respecto a la condición y al trato que recibe el perro.</p> <p>Existe una identificación de las emociones a través de la representación gráfica de las mismas, sin embargo, al momento de ser cuestionados con respecto a sus emociones muestran confusión y</p>	<p>“Tristeza porque el perrito no tenía una patita y el humano tampoco tenía patita”.</p> <p>“Tristeza porque no tenía una patita”.</p> <p>“El perrito tenía alegría porque al fin tenía un dueño”.</p> <p>“Yo le diría a mi mamá si tiene auto que lo llevemos a un doctor y allí pues le pueden poner una pata como de.... pero no de carne, de puro metal”.</p> <p>“Yo sentiría tristeza, lo que haría, le pondría una pierna de metal y después lo llevaría al parque de Santa Fé, que esta muy divertido”.</p>	<p>Los niños ven atentos el cortometraje y hacen comentarios con respecto a las actitudes de los protagonistas de la historia.</p> <p>La condición y actitudes del perrito les genera tristeza y expresiones de ternura.</p> <p>Hacen algunos comentarios con sus compañeros cercanos en voz baja.</p> <p>Cuando hablan de la alegría o felicidad sonríen.</p> <p>Juan Pablo se ve incómodo y de malas.</p> <p>Fernando pone atención a las preguntas pero evita contestar o ser escuchado por sus compañeros. Mantiene la mirada hacia abajo cuando la moderadora busca dialogar con él.</p>

fácilmente cambian de parecer.		
Resumen	Frases Destacadas	Lenguaje Corporal
<p>Se percibe confusión en la identificación de las emociones al momento que traducen la alegría en felicidad, ésta última es asociada con la relación que tienen con sus compañeros y maestras dentro de la escuela; en algunos casos remiten su alegría a su familia o convivencia fuera de la escuela.</p> <p>3 niños expresaron a través de la identificación de las caras de jirafa que al momento de realizar la actividad se sentían tristes.</p> <p>5 niños expresaron sentirse felices y 1 sentirse enojado.</p>	<p>“Me siento feliz porque tengo amigos”.</p> <p>“Me siento feliz porque las maestras y tu me hacen feliz”.</p> <p>“Me siento feliz porque mi mamá me quiere mucho y mi papá también y porque me llevo bien con las maestras”.</p>	

Conclusiones:

Durante el desarrollo del grupo focal se pudo observar que mantener la atención de los niños en las dinámicas y actividades relacionadas a la reflexión e intercambio de ideas, sentimientos o emociones es de muy corta duración, se percibía distracción constante.

Los niños identifican la presencia del conflicto en relación directa con la violencia, la empatía percibida en ellos es muy clara al momento de presentarse la oportunidad de venganza por una agresión o maltrato previo. El reconocimiento de su participación o involucramiento en conflictos con sus compañeros dentro del aula es prácticamente nula, sin embargo, de una forma precisa y casi inmediata señalan la participación de los otros.

Su relación con el conflicto la recuperan de manera más inmediata en su entorno familiar o extra escolar y en estos caso expresan el uso de del diálogo o la disculpa para solucionarlo. En su lenguaje está muy presente el uso de palabras como agresión, violencia, maltrato y groserías, sin embargo al hablar de las emociones les cuesta trabajo expresar cómo se sienten e

identificar la que están experimentado, se identificó que hay una expresión de las emociones por la influencia del momento o imitación.

La condición de falta de atención, desprotección y limitación de una mascota les causa mucha ternura y conmoción; mientras que la limitación física de un niño no genera en ellos los mismos sentimientos, su atención se enfoca en el comportamiento del niño con el perro, poniéndolo por encima de los sentimientos o emociones que puede experimentar el niño por su discapacidad. Existe una clara confusión entre sentimientos y emociones e identifican su felicidad directamente con sus relaciones humanas.

En las intervenciones de los participantes no se identificó ninguna diferencia de percepción o comentarios entre niñas y niños, la forma de expresar y uso del lenguaje verbal y corporal es similar.

ANEXO 3

GRUPO FOCAL 06 DE JUNIO DE 2018

Presentación del Grupo Focal

1. OBJETIVOS

Objetivo(s) Grupo Focal
1) Conocer sí los niños identifican el conflicto, cómo lo resuelven y qué actitud toman frente a él.
2) Conocer sí los niños identifican y gestionan sus emociones.
3) Identificar sí los niños sienten empatía y en su caso hacia que tipo de actitudes son empáticos.

2. IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR

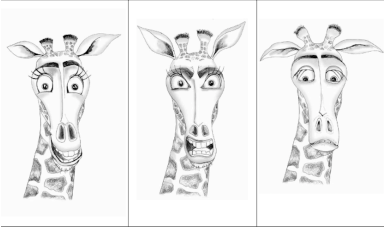
Nombre moderador
Teresa Guzmán del Castillo

3. PARTICIPANTES

Lista de Participantes		
No.	Nombre	Curso
1	Juan Pablo	1º D
2	León	1º D
3	Victoria	1º D
4	Gian Carlo	1º D
5	Aranza	1º D
6	Marichuy	1º D
7	Fernando	1º D
8	Nora	1º D
9	Valentina	1º D

4. GUÍA DE PREGUNTAS

CATEGORÍA	INTERÉS	¿CÓMO LO VOY A PREGUNTAR O PRESENTAR EN EL GRUPO FOCAL?
Transformación de Conflictos	5) ¿Identifican los niños qué es un conflicto? 6) ¿Cómo resuelven los niños los conflictos? 7) ¿Tienden a la cooperación? 8) ¿Tienden a reconocer las necesidades de los otros?	<p style="text-align: center;">Proyección del cortometraje titulado “El Puente”</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=LAOICltn3MM</p> <p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Hay un conflicto entre el oso y el ciervo? ¿Cuál es el conflicto entre el oso y el ciervo? ¿El oso y el ciervo afectan a alguien más por pelear? ¿Cuál fue la actitud del oso con el mapache? ¿Están de acuerdo con la actitud del Alce con el Conejo? ¿Estuvo bien la actitud del Oso y el Alce con el Conejo y el Mapache? ¿Qué hicieron el oso y el ciervo para resolver el conflicto? ¿Estuvo bien la actitud del Mapache y el Conejo con el Oso y el Alce? ¿El mapache y el conejo resuelven su conflicto? ¿De qué forma lo hacen? ¿De qué otra manera pudieron haber resuelto el conflicto el ciervo y el alce? ¿Qué valores utilizaron el Mapache y el Conejo ante la problemática de como cruzar el puente? ¿Ustedes que conflictos tienen en el aula y cómo los resuelven?

CATEGORÍA	INTERÉS	¿CÓMO LO VOY A PREGUNTAR O PRESENTAR EN EL GRUPO FOCAL?
Gestión de las emociones	1) ¿Los niños tienen autoconciencia de las emociones? 2) ¿Los niños auto-regulan las emociones? 3) Y en su caso: ¿Existe un auto-aprovechamiento de las emociones? 4) ¿Tienen empatía y hacia quién tienen empatía?	<p align="center">¿CÓMO LO VOY A PREGUNTAR O PRESENTAR EN EL GRUPO FOCAL?</p> <p align="center">Proyección del cortometraje titulado “El Regalo”</p> <p align="center">https://www.youtube.com/watch?v=vZKVoJB6uak</p> <p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué sensaciones les ha transmitido el vídeo? ¿Qué actitud destacan del niño? ¿Cómo creen que se siente el niño? ¿Qué emoción identifican en el niño? ¿Qué emoción identifican en el perrito? ¿Qué ve el niño en el perrito para cambiar su actitud? ¿Qué cambiarían después de ver este vídeo? <p align="center">Actividad ¿Cómo me siento?</p> <p>La actividad consiste en el reconocimiento del propio estado emocional y su identificación con una cara que refleje ese estado. La actividad se comenzará repartiendo dibujos de caras de jirafas con diferentes expresiones faciales (alegría, enojo, tristeza) que reflejen estados emocionales diversos. Y hablaremos de la relación de esos dibujos con nuestras emociones.</p> <p>A continuación se les entregará una hoja con las tres caras de jirafas con las que se trabajó previamente para que iluminen la que representa su estado de ánimo al momento de la actividad y escriban “Me siento _____ porque _____”.</p> <div style="text-align: center;">  </div>

5. TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO FOCAL

Moderadora: Hola, buenos días, antes que nada, quiero agradecerles por asistir a esta reunión en donde desarrollaremos distintas actividades en las que es importante que participen todos. Es importante que levanten la mano cuando quieran hablar y pongan atención a lo que expresen sus compañeros.

Vamos a empezar nuestra actividad el día de hoy.

Transmisión del primer cortometraje.

Participantes: Hacen comentarios de ternura y de las acciones que harán los personajes durante la transmisión.

Moderadora: Fer, ¿Viste si tenían algún conflicto el oso y el ciervo? ¿Cuál era el conflicto?

Fernando: Que el mapache y el conejo les iban a dar un golpe y con el oso se cayeron.

Moderadora: Ok, a ver Marichuy. Los estoy registrando por orden que van levantando la mano.

Marichuy: Que el oso y el ciervo se pelearon.

Moderadora: Giancarlo

Giancarlo: Cuando el ciervo y el oso estaban pasando no eran amigos porque nada más se estaban empujando uno al otro y luego les pegaron a los otros pero eso no está bien.

Moderadora: Victoria

Victoria: Yo ví que le pegaron su armaridad al conejo y al mapache porque el mapache y el conejo les dieron su merecido porque fueron tan malos porque les dieron una patada y el otro le pego en la cabeza y lo hecho, entonces eso fue *bullying*. Pero después ya no se vengaron.

Moderadora: Sigue Valentina y luego Juan Pablo, Te escuchamos León.

León: Luego en el final como algo le gusto el oso al venado, porque cuando los tiraron como que se abrazaron y también se mojaron ellos.

Moderadorado: A ver, seguía Valentina.

Valentina: No se deberían de haber peleado, uno talvés se había poder ido a donde estaba y el otro allá y así los dos ya podían pasar.

Fernando: Pero estaban tan gordos.

Moderadora: Juan Pablo

Juan Pablo: Se pelearon.

Moderadora: ¿Porqué se pelearon?

Juan Pablo: Porque chocaron entre los dos y luego fueron malos tambien con el conejo y el mapache y el oso y el alce no fueron tan buenos, no eran amigos, y les dieron su merecido al conejo y el mapache.

Moderadora: Ok, Todos pueden decir lo que quieran aunque parezca que ya lo dijeron los demás. Ahora, digánme, ¿cuál fue el problema o el conflicto que había entre el oso y el ciervo?

Victoria: Que fueron malos.

Marichuy: Que fueron groseros.

Moderadora: ¿Entre ellos fueron groseros?

Participantes: sí.

Moderadora: Aranza ¿tu qué piensas? ¿Cuál fue el problema entre el oso y el ciervo?

Aranza: No sé.

Moderadora: ok, dime León.

León: Nora está empujando su celular.

Moderadora: No te preocupes. Giancarlo te escuchamos.

Giancarlo: Que no dejaban pasar al mapache ni el conejo pero ellos se hicieron amigables.

Moderadora: Ok, entonces ¿la actitud del oso y del ciervo con el conejo y el mapache, identificaron cuál era?

León: Yo vi algo de lo que dijo ahorita Tere, si hubo porque no podían voltearse porque le dijo, porque estaban tan gordos que no se podían voltear y luego de eso fue cuando..

Victoria: Fernando le está poniendo el pie a Giancarlo.

Moderadora: Digánme ¿estuvo bien la actitud que tuvieron el mapache y el conejo con el oso y el ciervo?

Participantes: Juan Pablo, León, Valentina, Aranza exclaman que no y los demás que si.

Fernando: Estuvo mal lo que hicieron el conejo y el mapache.

Giancarlo: Estuvo bien lo del conejo y el mapache.

Marichuy: Sí, si estuvo bien.

Moderadora: ¿Porqué? ¿Porqué estuvo bien Marichuy?

Marichuy: Porque a ellos dos los aventaron y eso es *bullying* y eso es malo y por eso ellos lo hicieron.

Moderadora: Giancarlo, ¿estuvo bien la actitud del mapache y el conejo, hacía el oso y el ciervo?

Giancarlo: No

Moderadora: ¿Porqué no estuvo bien?

Giancarlo: Porque el ciervo y el oso fueron muy malos con el mapache y el conejo.

Moderadora: Pero, entonces lo que hicieron el mapache y el conejo ¿estuvo bien?.

Giancarlo: Sí.

Moderadora: ¿Porqué estuvo bien Fer?

Fernando: Porque se salvaron.

Moderadora: Ustedes detectaron si entre el mapache y conejo ¿hubo un conflicto?.

Giancarlo: Si.

Moderadora: ¿Cuál fue el conflicto Valentina?

Giancarlo: Que se ayudaron.

Valentina: Que se ayudaron uno al otro.

Moderadora: Entonces entre ellos ¿hubo un problema?

Marichuy: No.

Moderadora: Si ustedes fueran, el ciervo y el oso, ¿cómo hubieran resuelto el conflicto?

Giancarlo: Yo les ayudaría al mapache y al conejo.

Juan Pablo: Yo, ayudaría al mapache y al conejo a llevarlo al otro lado del puente.

Moderadora: Ok, León.

León: Yo como estoy muy gordo ayudaría al mapache lo aventaría allá pero allá para ayudarlo a pasar.

Marichuy: Yo ayudaría para que se fuera por su camino y el ciervo que lo ayudara a pasar.

Moderadora: Nora, ¿Tú que hubieras hecho? ¿Si fueras el ciervo o el oso de qué forma hubieras resuelto el conflicto que tenían?. ¿Vieron qué conflicto tenían? Aranza, ¿qué conflicto tenían?.

Aranza: Se peleaban.

Moderadora: ¿Viste porqué se peleaban?

Aranza: Porqué uno quería pasar y los dos querían pasar pero no cabían.

Moderadora: León

León: Si no podían pasar porque iba a romper la cuerda y el venado como está del lado contrario va a romper la cuerda y se va a ir para abajo y puede caerle el pasto y puede lastimarse muy fuerte.

Moderadora: Vamos a continuar con otra actividad. ¿De qué manera el mapache y el conejo resuelven el problema que tienen?

Giancarlo: Porque ellos se ayudan, el conejo salta y el mapache se sigue y eso es ayudarse.

Fernando: No son groseros y pueden ayudarse unos a otros.

Juan Pablo: Si yo fuero el ciervo, ayudaría al conejo a pasar con mis cuernos.

Giancarlo: Si yo fuera el ciervo cargaría volando con mi panzota y los ayudaría al mapache y al conejo porque el oso no ayudo al mapache, yo lo sacaría volando con mi panzota.

Moderadora: Sigue Aranza.

Aranza: Podían hacerse para atrás para que pasara uno y después el otro.

León: Si yo fuera el oso y también el ciervo les daría un ladito para que ellos pasen.

Fernando: Si yo era el ciervo, si estaba gordo, yo lo empujaría con mi panza y luego ya pasaran por el otro lado.

Victoria: Yo haría, si yo fuera el osito no me enojaría y le hubiera ido para allá para que el reno pasara.

Marichuy: Yo me haría para atrás para que ellos saltaran y se irían.

Juan Pablo: Si yo fuera el alce cargaría al conejo y al mapache y aventaría al otro con mis manotas y le picaría con mis cuernos y ayudaría al mapache y al conejo.

Victoria: Eso si fue feo.

Moderadora: ¿ustedes tienen algún conflicto en el salón?

Participantes: Siiiiii

Fernando: A veces se pelean y hacen relajo cuando no está la maestra.

Victoria: A veces quizá Diego y Fernando dicen groserías y hacen el dedo así.

Moderadora: Ok, ¿alguién más?

Giancarlo: Yo, a veces yo he visto que se pelean y hacen groserías.

Marichuy: Yo he visto que se pelean y Fernando dice muchas groserías.

Valentina: Cuando se va la maestra se pelean y gritan groserías.

León: A veces Alexis Neymar me molesta.

Juan Pablo: A veces Luis Antonio, Isaac y León me molestan.

Moderadora: Y, ¿cómo resuelves el conflicto?

Juan Pablo: Les compro algo y se vuelven amigos conmigo.

Moderadora: Tu Victoria, cuando tienes un conflicto con alguien del salón ¿cómo lo resuelves?

Victoria: Andrea y yo siempre nos peleamos pero al final nos disculpamos y nos compramos cosas una para la otra.

Marichuy: Cuando me peleo con mi hermana y cuando nos peleamos como yo tengo dinero siempre nos comparmos algo y nos lo damos.

Nora: A veces cuando la maestra nos dice que vayamos al baño, algunos se van a comprar dulces.

Juan Pablo: Mi hermana y yo nos damos demi hermana me pega, yo le doy patadas y siempre jugamos pelota y nos tranquilizamos. Y lanzamos la pelota para atraparla.

Valentina: Yo cuando peleo con mi amiga Fernanda, lo resolvemos porque nos perdonamos.

Nora: Alguna vez cuando estabamos en las visitas, me dijo Fernanda que ya no me junte con esta Valentina.

León: Miss, cuando voy al parque de mi casa con mi amigo Daniel a veces nos peleamos pero después nos disculpamos también con su hermana y después jugamos.

Victoria: Yo a veces tengo conflictos con mi hermana y le decimos a mi mamá pero mi mamá no quiere hacer nada entonces mi hermana y yo nos peleamos pero al final nos disculpamos mucho y después ya terminamos jugando a la playa y cosas así.

Juan Pablo: Ximena me dice que no me junte con Luis Antonio pero si me junto con el y luego la maestra dice que no compremos goligomas y golosina y yo no las compro.

Marichuy: Con esta Ximena se pelea conmigo pero ya luego quiere ser mi amiga pero le digo que no.

Transmisión del segundo cortometraje.

Moderadora: Concéntrense mucho porque es muy probable que en esta ocasión vean algo que vieron la vez pasada.

Moderadora: ¿Qué sensación les dejo ver ese cortometraje?.

Aranza: No iba a decir nada.

León: Yo sentí un poco de enojo al principio porque el humano estaba pateando al principio y dicen que un perrito es como el ayudante de un humano y yo tengo un perrito que siempre lo cuido que se llama peludita pero al final del video me dio tristeza porque el niño no tenía un pie y tampoco el perro.

Moderadora: Giancarlo, ¿qué sentiste?

Giancarlo: Porque cuando el niño este pateó al perrito no fue bueno pero luego se hicieron amigos y jugaron para siempre.

Moderadora: Fer, ¿qué sentiste al ver el video?

Fernando: Que eran bonitos y se importaban el perro y el niño se portaron bien y se disculparon y salieron a jugar.

Victoria: Yo ví una película que se llamaba Hotel para perros que un perrito no tenía patita pero la mujer los impulsa, le dice tu puedes, tu puedes, entonces después llegaron a ese lugar donde todos estaban reunidos, porque así todos los perros estaban reunidos casi en ese lugar y después los cuidaron bien y formaron un lugar completo para perros y que todos vinieron a comprarlos pero a la mitad de la película la chava y le chavo eran un poquito gordito y después había un perrito que el otro se atoro y no lo quería dejar, pero porque el otro perrito blanco y café, él no tenía patita pero aún así seguía adelante y seguía corriendo.

Marichuy: Y también yo tengo una perrita que se llama Katy pero ella la encontramos en la calle inflamada y tenía el pie inflamado porque se cayó.

Juan Pablo: Sí yo fuera el niño y mi mamá llegara con el perro yo abriría la casa y me lo llevaría al parque a jugar.

Moderadora: ¿Qué sintieron?

Fernando: Amor.

Moderadora: ¿Qué actitud fue la que ustedes detectaron en el niño, cómo estaba el niño?

Marichuy: Enojado

Giancarlo: Estaba jugando videojuegos.

Victoria: Estaba jugando video juegos y estaba muy enojado por el perro, estaba feliz primero pero después enojado por lo de su patita.

Aranza: Estaba sin voltear la vista jugando video juegos y cuando juegas con otra persona no te lastimas la vista porque no estás viendo la televisión, el teléfono o ipad.

León: Yo ví que estaba el niño enojado primero no estaba feliz porque cuando trajo la caja su mamá se enoja porque le abrió la cortina y además estaba jugando.

Juan Pablo: Se quedo sin pierna, y luego cuando quería jugar con el perro agarro sus muletas y fue afuera a jugar.

Moderadora: Pero, ¿cómo crees que se sentía el niño?

Juan Pablo: Mal.

Marichuy: Es que el niño no vió que el perrito no tenía pie pero hasta que vió que tenía le dijo a su mamá que iba a salir allá afuera a jugar con el perrito.

Moderadora: ¿Qué emoción creen que estaba experimentando el niño?

Aranza: Que solo quería jugar y no quería estar con el perrito jugando porque le gustaba mucho jugar video juegos.

Moderadora: Ustedes saben ¿cuáles son las emociones?

León: Yo sí.

Moderadora: ¿Cuáles son León?

León: una emoción es como que estas así (sonrie) estoy feliz porque ya casi voy a cumplir años, o ya casi tengo un perrito.

Moderadora: Fernando, tu sabes ¿qué son las emociones?

Fernando: No.

Moderadora: ¿No identificas ninguna emoción?.

Fernando: Que el niño yo sentí feliz porque el niño y el perro se disculparon.

Moderadora: Y, cuando el niño todavía no había visto al perro, ¿cómo se veía el niño?.

Giancarlo: Enojado.

Fernando: Como que enojado, no sabía que era.

Giancarlo: Enojado.

Moderadora: Y, cuándo ya vió al perrito, después de que paso que no lo quería ver o jugar, ¿vieron que cambio su actitud?.

Fernando: Lo abrazo y luego lo tiro.

Valentina: Le dieron ganas de jugar con el perrito.

Marichuy: Estaba Feliz.

León: Primero estaba triste y después cuando vió el perrito dijo aggg y después de eso cuando ya vió, ya se estaba confiando del perrito dijo..(sonrie).

Valeria: Cuando fue mi cumpleaños me regalaron un perrito, me dio mucha felicidad.

Juan Pablo: Mi abuelita se encontró un perro más en la calle y nos lo trajimos a mi casa y luego creció y luego dos perritos negros se murieron y vicente se murió.

Moderadora: ¿Ustedes identificaron en el perrito alguna emoción?.

León: Yo identifique que como que estaba como muy emocionado porque penso el perrito de seguro que estaba emocionado porque va a tener un dueño feliz, y yo tengo una perrita que es la que dije hace ratito y tengo otra que se llama güera que se parece.

Aranza: Él quería jugar porque era jugueton.

Valentina: Yo tengo un perrito que se llama ...y ya creció mucho.

León: Y lo que dije ahorita cuando me la regalaron a la perrita peludita que le llame, estaba nerviosa, pero le acaricie y al día siguiente ya estaba feliz.

Moderadora: Después de que vieron este video ¿si ustedes fueran el niño qué hubieran hecho?

Giancarlo: Yo, si el perrito me estuviera jugueteando, yo le ayudaría y jugaría con él y jugaría con él con la pelota.

Juan Pablo: Yo si fuera el perrito le diría al niño que jugara conmigo y si lo haría este yo jugaría conmigo, yo atraparía la pelota y saltaría con tres patas.

Aranza: Si yo fuera el niño hubiera levantadome a jugar con él.

Valentina: Si yo fuera el niño tocaría y fuera por la correa para pasear el perrito y empezar a jugar con él.

León: Es que yo con mi tío ví un programa que se llama gente maravillosa y yo sí fuera el humano de la caricatura yo, con una, con el dinero de mi alcancía le haría una operación al perrito para que tuviera una pata robótica, gastaría todo mi dinero en su patita.

Transmisión del tercer cortometraje.

Moderadora: Vamos a ver un video más, uno nuevo haber qué les parece y ver que vieron en este video nuevo.

Moderado: ¿Qué les pareció? ¿Qué vieron? ¿Qué mensaje les dejó?

Victoria: Yo si fuera el niño, yo les dejaría sus cosas y nada más dejaría que las dos bolitas me dieran mi peluche.

Marichuy: Sentí tristeza pero también le tendría que devolver el peluche a ellos.

Valentina: Yo si fuera el niño, no les quitaría los juguetes, jugaría con ellos.

Juan Pablo: Si yo fuera el niño le haría caso al hombre de cosas que le diera los juguetes a los niños y me diera mi perrito y ya no le quitaría sus juguetes.

León: Yo si fuera el niño, le diría toda lo que como me quitaron ese niño mi juguete y le diría eso y luego si él me lo da, le devuelvo todos los juguetes y solo le digo cuando le sobre un pedazo adios y le regreso el juguete.

Giancarlo: Yo si les quitaría sus juguetes les daría mis juguetes y les dijera perdón y les daría sus juguetes y les dijo ¿puedo ser sus amigos? Y que ellos me respondan.

Moderadora: Fernando, ¿qué viste en la película?

Fernando: Que el niño no era portado y era la mala educación si no compartiera los juguetes, así luego le paso, entonces el otro no le quería dar su mochila y luego ya le dio todos sus juguetes y le dio su mochila y su oso.

Juan Pablo: Mi hermana no me comparte sus juguetes y yo no le comparto muchos, no nos compartimos los juguetes.

Valentina: A mi casi me pasa lo mismo pero es que ella dice mi papá que sí ella no comparte yo no le comparto porque no se vale que yo solamente le ande compartiendo y ella no me comparte.

Moderadora: Nora, ¿Qué viste en el video, viste algo?.

Nora: Que el niño estaba quitando todas las cosas y el hombre de cosas le quito la mochila donde tenía todas las cosas de los demás.

León: Lo que ví era que creo era un fantasma de juguetes que el veía todo, él era el fantasma armado de los juguetes y veía que el otro niño le robaba los juguetes y dijo eso está muy mal y entonces el fantasma de los juguetes le paro lo que estaba robando el otro niño.

Identificación de emociones.

Moderadora: Quiero que me digan, el rostro de esta jirafa ¿qué representa para ustedes?.

Juan Pablo: Enojada.

Fernando: Enojada.

Moderadora: Y el rostro de esta jirafa ¿qué representa?

Marichuy: Feliz.

Fernando: Feliz.

Moderadora: ¿Porqué dirían que está feliz?

Nora: Porque su rostro está muy padre.

Fernando: Y aparte si está de color amarillo está bonita entonces se siente feliz y si está de color rojo es que se siente enojada.

Moderadora: ¿Qué ven en su rostro que la hace ver feliz? ¿ven algo?.

Aranza: Su sonrisa.

Moderadora: ¿Y este rostro?

Juan Pablo: Triste

Victoria: Porque a lo mejor alguien murio de su familia.

Juan Pablo: O porque la dejo su esposa o se familia se mudo.

Moderadora: Les voy a hacer una pregunta uno por uno para que me responda; Marichuy; a ti ¿qué te pone triste?.

Marichuy: Que mi hermana se vaya a la escuela.

Moderadora: Juan Pablo, a ti ¿Qué te pone triste?

Juan Pablo: Que mis papas me peguen y que mi mamá, mi papá, mi abuelita y mi abuelito mueran.

Moderadora: Nora, a ti ¿qué te pone triste?

Juan Pablo: ¿Qué tus lentes se rompan?

Nora: Que me quiten mis juguetes.

Moderadora: León, a ti ¿qué te pone triste?

León: A mi me pone triste que casi siempre están peleando mi papá con mi abuelita o mi tía y también que mi papá le diga un monton de groserías a mi tía.

Moderadora: Vale, a ti ¿qué te pone triste?

Valentina: A mi me pone triste cuando allá cuando voy con mi papá porque yo vivo con mi papá pero casi no voy a visitar a mi mamá, si la voy a visistar pero no estoy con ella tampoco, se separaron.

Moderadora: Fer, a ti ¿qué te pone triste?

Fernando: Que mi novia este triste, que mi mamá y mi papá no se pelen.

Giancarlo: A mi me pone triste que mispapas se pelen y que también mis hermanas me hagan *bullying*.

Juan Pablo: A mi me pone triste que me quiten mis cosas y que regalen mi tablet.

León: Yo estoy triste porque mi mamá Anahi no la puedo ver porque ella es mi verdadera mamá, porque me dejo cuando era bebe pero con una familia bien con mi papá porque no nos podían cuidar los dos, estaban vendiendo pulseras.

Moderadora: Ahora se sentarán cada uno en la mesa.

Fernando: Me siento feliz por mi novia.

Juan Pablo: Me siento triste.

León: Me siento triste porque no voy a bailar con la que me gusta.

Juan Pablo: Me siento feliz porque mi papá va hoy a traer gallinas y a mi casa y ya no voy a tener que comprar juegos.

Moderadora: A la hoja le ponen en donde dice me siento y después abajo le ponen porque.

Giancarlo: Me siento malito por mi amigo Marichay. Porque me duele mi pierna.

Juan Pablo: Yo me siento muy trsite porque me duele mi brazo.

Giancarlo: Me siento feliz por mi familia.

Fernando: Yo me siento feliz por mi novia.

Valentina: Me siento feliz.

Moderadora: Juan Pablo, ¿cómo te sientes?

Juan Pablo: Triste porque me duele mi brazo.

Moderadora: Aranza ¿cómo te sientes?

Aranza: Feliz.

Moderadora: ¿Cómo te sientes tu Fer?

Fernando: Yo feliz.

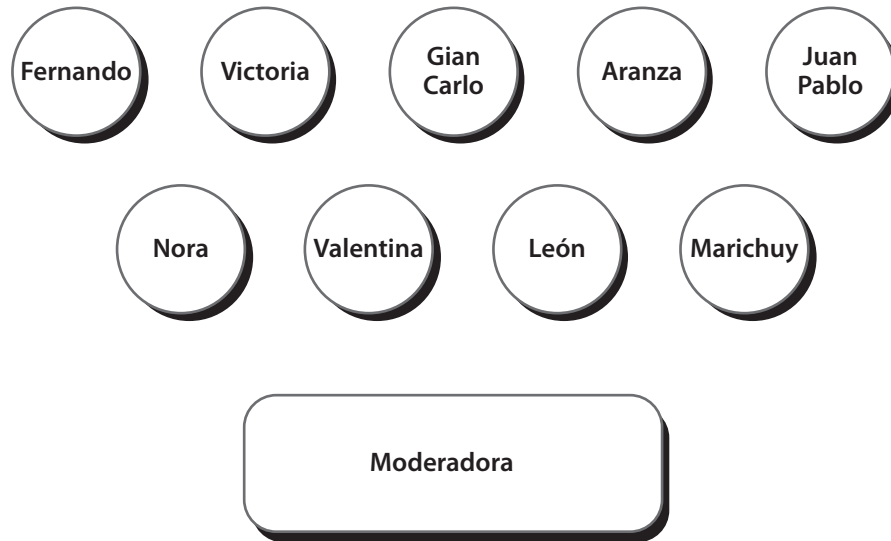
Victoria: Yo me siento feliz porque tengo 13 novios.

Moderadora: Tu León ¿cómo te sientes?

León: Triste.

Moderadora: Les quiero dar las gracias por haber venido el día de hoy.

DIAGRAMA DE PARTICIPANTES



ANEXO 4

GUÍA DE ANÁLISIS DE GRUPOS FOCALES

Fecha del Grupo Focal:	06 de Junio de 2018
Hora del Grupo Focal:	9:00 am
Duración del Grupo Focal:	1 hora 14 minutos
Lugar del Grupo Focal:	Escuela Primaria “Gustavo Díaz Ordaz”
Espacio Donde se Realizó el Grupo Focal:	Vestíbulo del Auditorio
Número de Participantes:	9
Características Principales de los Participantes:	Estudiantes de Primero de Primaria Grupo “D”
Nombre del Moderador:	Teresa Guzmán del Castillo

Actividad: Proyección del cortometraje titulado “El Puente”

Preguntas:

- ¿Hay un conflicto entre el oso y el ciervo?
- ¿Cuál es el conflicto entre el oso y el ciervo?
- ¿El oso y el ciervo afectan a alguien más por pelear?
- ¿Cuál fue la actitud del oso con el mapache?
- ¿Están de acuerdo con la actitud del ciervo con el conejo?
- ¿Estuvo bien la actitud del oso y el ciervo con el conejo y el mapache?
- ¿Qué hicieron el oso y el ciervo para resolver el conflicto?
- ¿Estuvo bien la actitud del mapache y el conejo con el oso y el ciervo?
- ¿El mapache y el conejo resuelven su conflicto?
- ¿De qué forma lo hacen?
- ¿De qué otra manera pudieron haber resuelto el conflicto el ciervo y el oso?
- ¿Qué valores utilizaron el mapache y el conejo ante la problemática de como cruzar el puente?
- ¿Ustedes que conflictos tienen en el aula y cómo los resuelven?

Resumen	Frases Destacadas	Lenguaje Corporal
Identifican que el conflicto es entre el oso y el ciervo es porque no pueden pasar y refieren su comportamiento como malo y grosero. Cuatro de los nueve niños participantes mencionan que la actitud del mapache y el conejo no fue correcta, el resto aprueba la venganza como la forma de responder a la agresión ejecutada por el ciervo y el oso.	“Porque a ellos dos los aventaron y eso es <i>bullying</i> y eso es malo y por eso ellos lo hicieron”. “Porque el ciervo y el oso fueron muy malos con el mapache y el conejo”. “Yo, ayudaría al mapache y al conejo a llevarlo al otro lado del puente”. “Podían hacerse para atrás para	Los niños levantan la mano para participar asienten con la cabeza sí están de acuerdo con el comentario de participante que está interviniendo. Aunque se distraen fácilmente durante el desarrollo del Grupo Focal, los

<p>Los niños participantes no detectan el conflicto entre el mapache y el conejo porque se enfocan con mayor interés</p>	<p>que pasara uno y después el otro”.</p> <p>“Si yo fuera el oso y también el ciervo les daría un ladito para</p>	<p>participantes se muestran interesados y con deseos de participar.</p>
<p>Resumen</p>	<p>Frases Destacadas</p>	<p>Lenguaje Corporal</p>
<p>en la agresión física que reciben de parte del oso y el ciervo, sin embargo, al momento de profundizar en el desarrollo del cortometraje señalan de forma específica el problema que enfrentan los cuatro protagonistas y expresan posibles soluciones del mismo haciendo referencia a la importancia de la ayuda.</p> <p>Los niños en un primer momento identifican el conflicto entre terceras personas y no su participación; en un segundo momento cuando señalan su participación refieren que la forma de solucionarlo o enfrentando en ocasiones es pidiendo una disculpa y haciendo algún regalo al compañero con el que tuvieron diferencias.</p> <p>Existe una fuerte asociación del conflicto dentro del ámbito familiar ya que al ser cuestionados sobre su participación en algún conflicto al interior del aula es poco lo que comentan con respecto al mismo y rápidamente expresan su participación con algún integrante de su familia.</p>	<p>que ellos pasen”.</p> <p>“Si yo fuera el alce cargaría al conejo y al mapache y aventaría al otro con mis manotas y le picaría con mis cuernos y ayudaría al mapache y al conejo”.</p> <p>“Andrea y yo siempre nos peleamos pero al final nos disculpamos y nos compramos cosas una para la otra”.</p> <p>“Yo cuando peleo con mi amiga Fernanda, lo resolvemos porque nos perdonamos”.</p> <p>“Cuando voy al parque de mi casa con mi amigo Daniel a veces nos peleamos pero después nos disculpamos también con su hermana y después jugamos”.</p> <p>“Yo a veces tengo conflictos con mi hermana y le decimos a mi mamá pero mi mamá no quiere hacer nada entonces mi hermana y yo nos peleamos pero al final nos disculpamos mucho y después ya terminamos jugando a la playa y cosas así”.</p>	

Actividad: Proyección del cortometraje titulado “El Regalo”

Preguntas:

- ¿Qué sensaciones les ha transmitido el vídeo?
- ¿Qué actitud destacan del niño?
- ¿Cómo creen que se siente el niño?
- ¿Qué emoción identifican en el niño?
- ¿Qué emoción identifican en el perrito?
- ¿Qué ve el niño en el perrito para cambiar su actitud?
- ¿Qué cambiarían después de ver este vídeo?

Resumen	Frasas Destacadas	Lenguaje Corporal
<p>Los participantes identifican emociones como la tristeza, el enojo, la alegría durante la transmisión del cortometraje tanto en los protagonistas como en ellos mismos.</p> <p>Hacen referencia a la tristeza y muestran una actitud compasiva con el perrito por la discapacidad que tiene y no de la misma forma con el niño que también la tiene.</p> <p>Expresan la importancia de darle cariño y buscar cambiar la condición física del perro por encima de la condición o de las emociones que manifiesta el niño.</p> <p>El grupo en general muestra empatía hacia la condición del perro y recalcan la ausencia de la misma en el comportamiento del niño hacía el perro.</p> <p>Hay mayor expresión e identificación de las emociones en los protagonistas del cortometraje e involucramiento en las opiniones.</p>	<p>“Yo sentí un poco de enojo al principio porque el humano estaba pateando al principio y dicen que un perrito es como el ayudante de un humano y yo tengo un perrito que siempre lo cuido que se llama peludita pero al final del video me dio tristeza porque el niño no tenía un pie y tampoco el perro”.</p> <p>“Que eran bonitos y se importaban el perro y el niño se portaron bien y se disculparon y salieron a jugar”.</p> <p>“Sí yo fuera el niño y mi mamá llegara con el perro yo abriría la casa y me lo llevaría al parque a jugar”.</p> <p>“Yo si fuera el perrito le diría al niño que jugara conmigo y si lo haría este yo jugaría conmigo, yo atraparía la pelota y saltaría con tres patas”.</p> <p>“Yo, si el perrito me estuviera jugueteando, yo le ayudaría y jugaría con él y jugaría con él con la pelota”.</p> <p>“Si yo fuera el niño hubiera levantadome a jugar con él”.</p>	<p>Los niños expresan ternura al momento de hacer referencia a la condición y emociones manifiestas en el perro; reprueban el comportamiento de enojo en el niño y la falta de ternura al perro.</p> <p>A través de caras y gestos expresan las emociones.</p>

Se identifica claramente el deseo de ponerse en el lugar del niño para hacer las cosas diferentes, es decir, expresan la necesidad de actuar emocionalmente de forma distinta.		
--	--	--

Actividad: Proyección del cortometraje titulado “Lou”

Preguntas:

- ¿Qué les pareció?
- ¿Qué vieron?
- ¿Qué mensaje les dejó?

Resumen	Frasas Destacadas	Lenguaje Corporal
<p>Hubo una clara identificación del mensaje del cortometraje por parte del grupo.</p> <p>Señalan la importancia de no molestar al otro y quitarles sus pertenencias.</p> <p>Expresan la importancia de compartir con los demás, de portarse bien</p>		

Conclusiones:

El espacio donde se llevó a cabo el grupo focal contribuyo con una mejor comunicación e interacción entre los participantes, es importante señalar que realizar este tipo de ejercicios con niños de 6 años de edad requiere de una gran capacidad de improvisación y dinamismo ya que su atención es de corto lapso de tiempo y cualquier comportamiento o acción puede ser un distractor al momento de la intervención.

En primera instancia se puede percibir que los niños no identifican el conflicto central entre los protagonistas del cortometraje transmitido con dicho fin, sin embargo al profundizar en el desarrollo del mismo señalan la causa. El conflicto es relacionado directamente con la violencia; cuatro de los participantes desaprueban la venganza como forma de resolución del conflicto y muestran una actitud empática.

La aceptación de su participación en algún tipo de conflicto dentro del aula es prácticamente nula; suelen identificar el conflicto entre terceras personas pero no así en la propia; lo que

refuerza la asociación del conflicto con la violencia, sin embargo, en el ámbito familiar si identificación su participación.

De forma generalizada se percibe el deseo de ayudar a los que sufren algún tipo de agresión y expresan diversas posturas que asumirían si fueran ellos los involucrados, la tristeza es la emoción a la que recurren mayormente para expresar su postura frente a lo que experimenta el otro.