



EDUCACIÓN A  
**DISTANCIA**  
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC

ACUERDO NO. 1464 CON FECHA DEL 22 DE AGOSTO DE 2011 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO  
DE AGUASCALIENTES

**"COMPETENCIAS EMOCIONALES EN PRO  
DEL MANEJO DE LOS COMPORTAMIENTOS  
AGRESIVOS PARA ESTUDIANTES DE GRADO  
QUINTO "**

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **LUZ MARINA CAMPOS HERNÁNDEZ**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **RAÚL ALEJANDRO GUTIÉRREZ GARCÍA**

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 9 de diciembre de 2022.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES  
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES  
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

**“Competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto”**

Elaborado por **Luz Marina Campos Hernández** considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez García  
Director de tesis

## A Quien Corresponda

Presente

**Asunto:** Responsiva de integridad académica

Yo Luz Marina Campos Hernández, con matrícula Adco 18471, egresado del programa Doctorado en Ciencias de la Educación de la **Universidad Cuauhtémoc**, plantel **Aguascalientes**, identificado con IFE-INE o CC, N° 51960461, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado: "Competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto "

**Por la presente Declaro que:**

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaria de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.



**Luz Marina Campos Hernández**

[luzmych@gmail.com](mailto:luzmych@gmail.com)

Cel 3142655820

**Tabla de contenido**

***Tabla de contenido* ..... 2**

***Agradecimiento* ..... 7**

***Dedicatoria* ..... 8**

***Resumen* ..... 9**

***Abstract* ..... 9**

***Introducción* ..... 10**

***Capítulo I Planteamiento Del Problema* ..... 15**

**1.1 Formulación del problema ..... 15**

    1.1.1 Contextualización ..... 15

    1.1.2 Definición Del Problema ..... 21

**1.2. Pregunta de Investigación ..... 27**

**1.3. Justificación ..... 28**

    1.3.1. Conveniencia ..... 28

    1.3.2. Relevancia Social ..... 30

    1.3.3. Implicaciones Prácticas ..... 30

    1.3.4. Utilidad Metodológica ..... 31

    1.3.5. Utilidad teórica ..... 31

1.4. Supuestos teóricos .....	32
<b>Capítulo II Marco Teórico.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 La agresividad escolar como una construcción social desde los postulados de Vigotsky</b>	<b>33</b>
2.1.1 Los comportamientos agresivos escolares.....	36
2.1.2 Características de los comportamientos agresivos escolares .....	41
2.1.3 Origen de los comportamientos agresivos escolares.....	43
2.1.4 Tipos de comportamientos agresivos escolares .....	46
2.1.5 Principales factores que propician o motivan la agresión en estudiantes .....	47
2.1.6 Consecuencias de los eventos agresivos en el ámbito educativo .....	50
2.1.7 Practicas pedagógicas en las cuales se investiga sobre los comportamientos agresivos y la agresividad en el aula. ....	52
<b>2.2 La educación emocional en la escuela .....</b>	<b>55</b>
2.2.1 Las competencias emocionales.....	60
2.2.2 Formación en competencias emocionales .....	65
2.2.3 Pertinencia de la educación emocional .....	67
2.2.4 Estudios empíricos sobre la educación emocional como forma de tratar la agresividad escolar.....	71
2.2.5 La educación emocional y los comportamientos agresivos en el aula. ....	76
<b>Capítulo 3 Método.....</b>	<b>78</b>
<b>3.1 Objetivo.....</b>	<b>78</b>
3.1.1 General.....	79

# COMPETENCIAS EMOCIONALES EN PRO DEL MANEJO DE LOS COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS

	4
3.1.2 Específicos .....	79
<b>3.2 Diseño del método .....</b>	<b>79</b>
3.2.1 Diseño:.....	79
3.2.2. Alcance del estudio: .....	80
<b>3.3 Participantes .....</b>	<b>80</b>
<b>3.4 Escenario .....</b>	<b>81</b>
<b>3.5 Instrumentos de recolección de información .....</b>	<b>83</b>
<b>3.6 Procedimiento.....</b>	<b>84</b>
<b>3.7. Operacionalización de las categorías de estudio .....</b>	<b>86</b>
<b>3.8 Análisis de datos .....</b>	<b>87</b>
<b>Fase teórica 1: Pre análisis.....</b>	<b>87</b>
<b>Fase comprensiva 2.....</b>	<b>88</b>
<b>3.9. Consideraciones éticas.....</b>	<b>88</b>
<b>4.1. Datos sociodemográficos de los docentes participantes.....</b>	<b>90</b>
4.1.1 Fundamentos teóricos que tienen las docentes sobre las competencias emocionales a desarrollar en estudiantes de grado quinto.....	93
4.1.2 Caracterización de las causas de los comportamientos agresivos de los estudiantes de grado quinto .....	95
<b>4.2. Datos sociodemográficos de los estudiantes participantes.....</b>	<b>103</b>
4.2.1 Concepción de los comportamientos agresivos de los estudiantes .....	107

<b><i>CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</i></b> .....	<b>120</b>
5.1 Discusión en torno al objetivo y al supuesto teórico .....	121
5.2 Evaluación de la investigación.....	127
5.3 Discute el marco teórico y los estudios empíricos. ....	131
5.4 Aplicabilidad de los resultados.....	135
5.5 Análisis crítico de la tesis .....	136
5.6 Generación de nuevas líneas de investigación y aportaciones para la sociedad en el campo la educación emocional como eje fundamental en el tratamiento de la agresividad escolar. .....	137
<b><i>Referencias</i></b> .....	<b>138</b>
<b><i>APENDICES</i></b> .....	<b>167</b>
<b><i>Apéndice A</i></b> .....	<b>167</b>
<b><i>Apéndice B</i></b> .....	<b>168</b>
<b><i>Apéndice D.</i></b> .....	<b>175</b>
<b><i>Apéndice E</i></b> .....	<b>180</b>
<b><i>Apéndice F.</i></b> .....	<b>186</b>

**Tabla de figuras**

Figura 1 Caracterización de Actitudes Agresivas Tipo I del 2013. 3°,4°y5° ..... 24

Figura 2 Lugar Donde se Presenta Mayor Conflicto en la Sede B ..... 25

Figura 3 Teorías Clásicas de la Agresividad..... 37

Figura 4 Teoría Sobre la Agresividad Modelos Actuales..... 38

Figura 5 Modelo Pentagonal de los Tipos de Competencias Emocionales. .... 63

Figura 6 Modelo Comprensivo Sobre las Actitudes Agresivas y la Educación Emocional  
..... 119

### **Agradecimiento**

En primer lugar, a Dios por permitirme encontrar este espacio de formación, a la Universidad Cuauhtémoc que me abrió sus puertas para cumplir mis metas, a quienes han sido una luz en este camino de investigación al Dr. Raúl por sus aportes específicos y oportunos, a Joan Hincapié por su acompañamiento comprometido y quien con su discurso me ha hecho gustar de este proceso de investigación a su esposa Melissa quien se convirtió en una motivadora educativa, a Duber y Carolina por las largas discusiones sobre el tema, a mi institución educativa Santa Ana y a cada una de mis compañeras por su generosidad y disponibilidad quienes aportaron sus experiencias y enriquecieron el discurso, a los estudiantes participantes quienes mantuvieron su entusiasmo durante el proceso.

### **Dedicatoria**

A mi familia quienes estuvieron a mi lado en las largas horas de trabajo, por su comprensión y ayuda cuando era más necesaria, a mis estudiantes quienes motivan mi quehacer como docente.

## Resumen

En el marco de post conflicto en Colombia y en favor de la disminución de comportamientos agresivos que han afectado la sana convivencia escolar, la presente tesis doctoral expone los resultados de un estudio cuyo objetivo fue analizar la influencia que tuvo la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales, en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia. El estudio de tipo cualitativo adscrito al paradigma fenomenológico, con un alcance comprensivo-interpretativo, la recolección de datos se realizó a dos grupos 6 docentes y 14 estudiantes de 5° mediante la técnica de entrevista semiestructurada, cada uno con su respectivo guion de entrevista, el método de análisis consistió en el análisis de contenido. En cuanto a los resultados se evidencio la falencia en la formación docente e insuficiencia en cuanto a los referentes teóricos para enfrentar situaciones de agresividad en el aula de forma preventiva e imprescindibles para la claridad en la comprensión del fenómeno, evidenció el hecho de que las actitudes agresivas generalmente son determinadas por agentes externos que no han sido cubiertos por la familia y por las políticas públicas. Concluyendo que en un escenario donde el diálogo y la mediación, no llegan a ser suficientes para resolver situaciones de agresividad en el aula, el desarrollo de actividades en educación emocional en el aula resulta eficaz, siempre y cuando haga parte de un engranaje que involucra familia, sociedad y estado.

**Palabras clave:** actitudes agresivas, educación emocional, competencias emocionales, contexto escolar, familia.

## Abstract

Inasmuch as the education in Colombia must respond every day more to its context, in the post-conflict setting and in favor of the reduction of aggressive behaviors that affect healthy school connivance, this thesis exposes the results of a doctoral study which objective is to

analyze the influence of the implementation of a didactic sequence focused on strategies for the work of emotional competences, for the management of aggressive behaviors for fifth grade students of the Educative Institution Santa Ana branch B, in Soacha, Cundinamarca, Colombia. Since the study of the long conflict in Colombia has captured the attention of several studies and rightly so, school aggressiveness and its management has gone into the background; the present study is of a qualitative type ascribed to the phenomenological paradigm, with a comprehensive-interpretive scope, for data collection, two focus groups were carried out, 6 teachers and 16 5th grade students through the semi-structured interview technique, each with their respective interview script, which method of analysis consisted of content analysis. Regarding the results, the lack of teacher training to face aggressive situations in the classroom in a preventive way is evident, as well as the insufficiency in terms of the theoretical references that provide clarity in the understanding of the phenomenon, highlighting the fact that aggressive attitudes are determined by external agents that are not covered by public policies, a necessary gear for a classroom dynamic to obtain optimal results.

**Keywords:** aggressive attitudes, emotional education, school context, family.

## Introducción

De conformidad con la línea de investigación del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Cuauhtémoc Salud Mental, y Educación, la presente investigación doctoral lleva por título *Competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto* (Soacha), pretende aportar en la reflexión sobre las actitudes agresivas en el entorno escolar y las competencias emocionales como mecanismo preventivo, en un contexto histórico complejo como el de Colombia, en el marco del post

conflicto y que a juicio de Trujillo (2021) le ha abierto la puerta a la violencia como mecanismo de control y de poder.

La presente investigación está organizada en cinco capítulos, el primero de ellos presenta el planteamiento del problema, se parte del supuesto de que los estudiantes que viven en contextos vulnerables responden a situaciones que los desestabilizan expresándose con actitudes agresivas, bien sea en forma física o verbal. Sin embargo y en concordancia con Bisquerra (2021) las actividades pedagógicas continuas y en proceso, permiten el aprendizaje de una forma saludable y pacífica. No obstante, la complejidad de los diversos componentes que confluyen en dichos contextos, afecta los resultados de semejantes intervenciones de tal manera que amerita la indiscutible preparación tanto académica como pedagógica, así como una especial atención del estado como ente regulador de la educación.

Sin embargo, la reflexión en Colombia sobre la agresividad escolar que a juicio de Ibarra (2017) ha pasado a un segundo plano, debido a la violencia interna que ha sufrido el país. No obstante, las leyes y decretos expedidos por el estado como la ley 1620 de 2013 o ley de la convivencia escolar y la Ley 1732 de 2015 de la catedra sobre la paz, así como el decreto 1038 que la reglamenta, han sido insuficientes para disminuir las situaciones de violencia escolar, sobre todo en sectores donde confluyen una serie de fenómenos sociales, políticos y culturales, producto de la misma violencia estructural, como en el caso de Soacha, Cundinamarca. De ahí que a más de respuestas genera preguntas, tales como si la educación que se imparte en este contexto es la adecuada para los niños, niñas y jóvenes o si por el contrario esta obedece a intereses que difieren con sus necesidades.

En tales circunstancias se plantea la pregunta ¿Cómo influye una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia? Puesto que, siendo la agresividad escolar un tema

inexplorado en el contexto, es apenas natural realizar una investigación que permita profundizar en el fenómeno no solo para ser comprendido sino para generar procesos adecuados que atinen a las necesidades propias de la población infantil y juvenil que se atiende. Cuyo propósito es cualificar la acción educativa y aportar en la salud mental de un país que así lo reclama, entendiendo que la población infantil tiene su propia forma de ver las cosas.

Por tal razón la presente investigación es motivada por el fenómeno de la creciente normalización de las actitudes violentas en el entorno escolar y dada la tolerancia en algunos casos pasiva ante las misma y otras con un total descontrol de agresividad, así como en numerosos casos de indiferencia. Aunado a esto está la escasa investigación educativa realizada en este campo y contexto, aspecto que es evidenciado en el proceso de la investigación dadas la insuficiente información estadística y documental en cuanto a agresividad escolar se refiere. Así como una política educativa pública débil, que aún no traza el camino, para reparar un tejido social, que ha sido roto por la violencia.

Por consiguiente, la presente investigación reviste utilidad en el campo de la educación dada las circunstancias peculiares del entorno del municipio de Soacha en Cundinamarca, puesto que afecta la sana convivencia en el ámbito escolar en un ambiente vulnerable y cuyo tratamiento se sitúa más en la sanción que en la prevención. De esta manera, la reflexión pretende aportar en el beneficio de los niño y niñas que asisten a la escuela, puesto que la agresividad escolar como tal y las competencias emocionales (Bisquerra y Escoda, Las competencias emocionales, 2007) como medio de prevención, son un campo poco explorado en este contexto, aún más, cuando se entiende como un espacio social que tiene en cuenta sus necesidades en el acto de educar. De forma tal que, aporte en su formación ética, cultural, social y democrática, previniendo situaciones de actitudes agresivas en el entorno escolar, para tal efecto se cuenta con la participación tanto de estudiantes como docentes, quienes desde su

rol y experiencia enriquecen dicha reflexión.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico que desde los postulados del constructivismo sociocultural de Vygotsky (1979), se plantea que los comportamientos de niños y niñas pueden ser transformados por la educación, aunado a las posturas epistemológicas de Bronfenbrenner (1987); Contini (2015); Domínguez (2015); García (2008); Gutiérrez et al. (2017); Huesmann (2018); Planas (2010); Salas (2001) quienes aportan en la reflexión y caracterización del fenómeno de los comportamientos agresivos en el aula y la violencia escolar. Sumado a esto esta, la propuesta de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007) como aporte pedagógico en el proceso preventivo de las actitudes agresivas y en la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, seres humanos con capacidad de tomar sus propias decisiones aun en escenarios cuya situaciones culturales, sociales y políticas han sido marcadas por la violencia, la pobreza y hasta la violación de los derechos humanos. Finalmente se exponen y para concluir cada uno de los temas abordados, estudios empíricos recientes relacionados, que permiten dar claridad al estado de la reflexión en cuanto a la agresividad escolar, la violencia escolar y la educación emocional en el aula.

En cuanto al tercer capítulo, se indica el método de la presente investigación de tipo cualitativo adscrito al paradigma fenomenológico, con un alcance comprensivo-interpretativo, con su respectivo análisis de contenido. Cuya recolección de datos se efectuó a dos grupos uno de docentes quienes se relacionan con el quinto grado y el otro los estudiantes de 5°, mediante la técnica de entrevista semiestructurada. De tal forma que permite visualizar desde dos ángulos de la comunidad educativa la pertinencia de la investigación y el aporte que esta puede hacer en el ámbito educativo, en el contexto específico del post conflicto y en la periferia de una gran ciudad.

Seguidamente se encuentra el cuarto capítulo que describe los resultados obtenidos, se evidencia que siendo Colombia un país que ha vivido la violencia por tantos años, aun no se

tiene claro la corriente epistemológica que sigue la reflexión de la agresividad escolar, así como la falencia en protocolos que permitan el abordaje adecuado de los comportamientos agresivos escolares. Así mismo se pone de relieve la faltan acciones preventivas que nazcan desde el contexto escolar; las docentes participantes en general reconocen que los comportamientos agresivos escolares son provocados por las situaciones que experimentan los estudiantes en casa y en el contexto sociocultural no solo cercano sino de la situación misma que vive el país. Sin embargo, reconocen la deficiente formación para afrontar situaciones de agresividad o violencia escolar; aunque un grupo de docentes y de estudiantes ven valiosa las intervenciones de educación emocional de tipo preventivo en el aula, algunos participantes tanto de estudiantes como de docentes reconocen que en ocasiones estas no soluciona dichas actitudes, poniendo en duda que la educación emocional en el aula por si sola, sea la respuesta para una educación saludable, que mejore el clima escolar.

Para concluir, está el capítulo quinto en primera instancia se discute, se evalúa y se concluye siendo relevante el hecho de que la utopía de educar en un clima educacional saludable, es una tarea que según la constitución política de Colombia involucra: estado, familia y sociedad. En consecuencia, es un panorama desalentador, puesto que el escenario social donde se desarrollan los estudiantes esta permeado por la violencia intrafamiliar, el abandono, la delincuencia común el microtráfico y el consumo de estupefacientes, aspecto que compete al estado. Así mismo, desde la perspectiva docente la constante en los casos de actitudes agresivas y violencia escolar, es la ausencia de familia en el proceso educativo, agudizando la situación los reducidos mecanismos con que cuenta la escuela para lograr captar dicho compromiso; por otro lado está la deficiente formación docente en este aspecto, aun cuando no es el objetivo de esta investigación, demostrada por varias investigaciones empíricas como, Alba y Orihuela (2019), Alonso et. al (2018); Barrios (2021), Monedero (2019) piezas claves en los procesos.

En definitiva, la presente investigación pretende aportar en la reflexión sobre la agresividad escolar y la educación emocional de manera preventiva ante la violencia escolar en escenarios cuya realidad socioeconómica no facilita la tarea de educar. Debido a que, los niños, niñas y jóvenes, viven conflictos socioemocionales generados por situaciones en cuyos entornos se evidencian violaciones a los derechos humanos como los desplazamientos forzosos, las desapariciones y que además se encuentran inmersos en ambientes de violencia intrafamiliar y violencia común. Por tal razón y considerando que la escuela no es un espacio terapéutico, se propone una escuela donde más bien se aprende a convivir.

## **Capítulo I Planteamiento Del Problema**

### **1.1 Formulación del problema**

#### ***1.1.1 Contextualización***

En el desarrollo histórico de las sociedades, según Avendaño (2004) los comportamientos agresivos se han descrito como factores de impacto, dada la inherencia de los mismos al ser humano y la necesidad de sobrevivir. Sin embargo, un entorno hostil, culturalmente hablando puede hacer que dicha agresividad degenera en violencia, lo que, en correspondencia con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017) medir la violencia en el escenario escolar que está inmerso en un contexto social determinado, responde a los referentes tanto familiares como a los expuestos por los medios de comunicación. Dado que estos reflejan la realidad circundante, que finalmente se constituyen como ejes problemáticos que afectan no sólo el rendimiento

académico, sino que más grave aún, atenta contra la salud mental tanto del agresor, así como el de la víctima y por supuesto de quien observa.

En la escuela un ejemplo de ello son los resultados arrojados por la encuesta global de salud estudiantil, realizada por Global School-Based Student Health Survey [GSHS] aplicada por la Organización Mundial de la Salud [OMS] junto al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], y la UNESCO (2003-2011), cuyos resultados muestran que, de cada tres estudiantes, uno sufre algún tipo de acoso. Lo que en concordancia con el informe “Detrás de los números: Poner fin a la violencia escolar y bullying” (2019) evidencia como el acoso escolar es menor al enfrentamiento físico, en zonas como América central, Sur África, Nor-África, África Sub-Sahariana, oscilando entre un 22,8% y un 48,2%, mientras que en Europa y Norte América solo reportan acoso escolar de un 25% a un 31,7%. Por su parte, en América Latina, por ejemplo, presenta porcentajes similares en cuanto a acoso escolar, enfrentamiento físico y ataque físico que van del 25,6% al 31,3%. Es así como las aproximaciones a este campo de investigación, incluso han permitido tipificar muchos de estos comportamientos y generar una comprensión de su impacto y los factores que los motivan de acuerdo al contexto.

Por otro lado, Trucco e Inostroza (2017) advierten sobre la relación entre violencia interna dada al interior de las escuelas y la externa que es categorizada como violencia estructural y su implicación en el desarrollo integral de cada uno de los niños, niñas y adolescentes. Puesto que atentan directamente contra sus derechos, previamente aprobados por la Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1959), además se revelan datos sobre el acoso ejercido por parte de los estudiantes más grandes hacia los escolares de menor edad, habría que decir también que alrededor del 30% de la población estudiantil de América Latina y el Caribe, sufren el impacto de dicha problemática. De ahí que el reto a la comunidad educativa consiste en enfrentar la situación, dada la responsabilidad ética profesional como educadores.

Problemática que, en el caso colombiano, al tener en cuenta los resultados del

Programa para la Evaluación Internacional de estudiantes [PISA], con el cual la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] evalúa la población estudiantil de 15 años, no es halagadora. Dado que en el año 2018 indicó en referencia directa, al acoso escolar, que por un lado los adolescentes colombianos son más felices y le tienen menos miedo al fracaso, son más positivos y, sin embargo, son más víctimas de acoso escolar. Además, se pone en evidencia el sentimiento de soledad ante dicha situación lo cual genera el ausentismo escolar. Resultados arrojados en comparación con los 79 países participantes, lo que desde esta perspectiva, no deja de cuestionar el hecho de que, la población estudiantil colombiana obtenga una excelente puntuación en aspectos fundamentales como la felicidad, el éxito y la percepción de la realidad, así como su actitud frente a ella, y que se cuente también entre las poblaciones con mayor abuso escolar.

Ahora bien, al tener en cuenta que la historia política, económica y social colombiana se ha caracterizado por la violencia y la confrontación armada desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad. En concordancia con Trujillo (2021) ha traído consecuencias devastadoras para hogares que han perdido seres queridos, así como familias desplazadas por la violencia. Que han propiciado la transformación de la visión que se tiene como sociedad y el reflejo de una creciente tolerancia, frente a la problemática que vulnera la integridad física y moral de las personas.

Por esta razón, se asevera que la agresividad en el contexto escolar colombiano no puede entenderse por fuera de tales acontecimientos históricos, lo que siguiendo a Trujillo (2021), al relacionarse directamente con un entorno social que le ha abierto la puerta a la violencia como mecanismo de control y de poder. Y que a juicio de Murcia (2004), en gran manera explica que, a diferencia de los países europeos, incluso del resto de Latinoamérica, es en este escenario donde las formas de proceder de la población estudiantil develan el grado de permeabilidad de un contexto que sigue sin ser resuelto por el gobierno nacional. Aspecto que

implica directamente a la escuela, que, al no poder resolver eficazmente la agresividad escolar, por el contrario, arraiga la prevalencia de dichas actitudes.

Al respecto advierte Visbal (2014) que la violencia que ha venido sufriendo la sociedad colombiana y que emergió inicialmente de los conflictos entre movimientos armados, a lo largo de estas décadas se ha focalizado en los sectores más deprimidos. Sino basta con revisar el informe del registro único de víctimas preparado por la Unidad para la Reparación Integral de las Víctimas, (2018), que para marzo de 2018 reportaba 16.406 homicidios y un total de 251.246 desplazamientos forzosos y como antes del inicio del proceso de paz era del 23,1% por cada 100.000 habitantes, es preciso considerar que en el 2017, aumenta a un 24,3 %, así mismo el informe de violencia contra la mujer presentado por la Secretaría de la Mujer y Equidad de Género de la gobernación de Cundinamarca (2019) en el cual Soacha ocupa el primer lugar en maltrato a la mujer durante cuatro años consecutivos entre 2015 y 2018. Que en definitiva demuestra, que a medida que la violencia aumenta, la tolerancia a ella se hace más evidente, resultando algo común no solo de percibir en el entorno, sino que se ha pasado a ejercerla para obtener un beneficio o simplemente hacer que prime una posición frente a otros.

Orden de circunstancias que, condujeron a que el gobierno colombiano promulgara una serie de documentos cuyo propósito fundamental es vincular la formación escolar integral como mecanismo de mitigación de la prevalencia de la agresividad en la escuela, teniendo en cuenta que es a partir de la Ley General de Educación 115 de 1994, donde se establece la creación de los manuales de convivencia escolar, los cuales debieron ser ajustados a los parámetros de la Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 de 2013. Empero sus resultados, en términos de prevención como concluye Ibarra (2017) develan escasos avances, dado que tales documentos oficiales pretenden atender directamente las situaciones de violencia ya consumadas, que en consideración de Etxeberria (2001), es preciso seguir el

ejemplo de algunos países de Europa y Norteamérica donde el problema de la agresividad es considerada una política de Estado, donde desde los gobiernos centrales se implementan planes de mitigación y formación. No obstante, en el contexto latinoamericano y específicamente en Colombia se han ejecutado más esfuerzos desde el interior de las instituciones educativas, que, desde el mismo gobierno nacional, evidenciando la falta de políticas claras que permitan comprender y atender mejor el problema de la agresividad.

Al respecto cabe señalar que tal normatividad con la que se ha pretendido mitigar la violencia escolar al interior de las instituciones educativas colombianas, sigue sin alcanzar los resultados esperados. Dado que, el problema reviste gran complejidad y es así como en el contexto de los diálogos de paz en Colombia, la Ley 1732 de septiembre de 2014 establece la cátedra para la paz y el decreto que lo reglamenta 1038 de mayo 25 de 2015, que en opinión de Yepes (2018) presenta vacíos curriculares, ambigüedad para la ejecución y precisa de instrucción docente. Además de una falencia en la supervisión gubernamental, que no sólo afecta a esta ley sino a la mayoría de las leyes que reglamentan la convivencia escolar.

En cuanto al panorama del contexto local de la investigación, el municipio de Soacha vecino de Bogotá, capital de la república de Colombia, ha sido en una de las zonas que más ha sufrido los embates de esta violencia. Puesto que en la última década se convirtió en el punto de llegada para miles de personas que emigraron de diferentes zonas del país huyendo de los estragos del conflicto interno (Vargas, 2011), razón por la cual ha dejado de ser un pueblo menor para convertirse en el municipio con mayor extensión urbana y mayor población en Cundinamarca, según el sistema de estadísticas territoriales [TerriData] (2017) para 2017, han llegado al municipio 58.471 personas como consecuencia del conflicto armado colombiano. Sumado a esto, están los datos revelados por la plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes Venezolanos de la ONU cuyo informe para el 2020 (2021) ha acogido 11.229 ciudadanos venezolanos. Por lo que hace aún más compleja la realidad escolar en el

municipio, dadas las condiciones que promueven la confluencia de habitantes con diversas culturas y problemáticas en el sector, además de lo fluctuante de su población.

Así mismo Soacha, como municipio periférico de Bogotá, es catalogado desde 2017 como un corredor de miseria, fundamentados en datos como los aportados por TerriData (2017) que para finales de 2016 reportaba índices de violencia, tales que, por cada 100.000 habitantes, la violencia intrafamiliar estaba en 87,6%; los homicidios en un 36,2%; los hurtos en un 48,8%. Así mismo, en el diagnóstico realizado por el plan integral del departamento de drogas en Departamento [PIDD] (2016) de Cundinamarca, informe presentado para el plan nacional de desarrollo [PND] el tráfico, microtráfico y comercialización de estupefacientes, ponen a Soacha encabezando la lista como uno de los municipios de más alto riesgo. En consecuencia, afecta los entornos educativos y genera en algunos estudiantes actitudes ultradefensivas y poco racionales, que son expresadas en conductas agresión física y/o verbal frente a cualquier conflicto, que para Murcia (2004) esto se debe a que el umbral de tolerancia es muy bajo, develando una incapacidad de manejo de situaciones problemáticas desde el dialogo.

Por consiguiente, el panorama infantil en este contexto, refleja la situación social expresada en los índices presentados por el instituto Colombiano de Bienestar familiar zonal Soacha [ICBF] (2017) donde el maltrato por negligencia era de 649 casos, el maltrato físico de 625, maltrato psicológico de 40, trabajo infantil de 63 y el consumo 88 casos. Poniendo en evidencia los niños y niñas que llegan a las escuelas públicas del municipio, algunos incapaces de lidiar con la presión generada, expresan su frustración de diferentes formas aislamiento, confrontación, actitudes agresivas físicas o verbales, violencia como tal.

Como se ha descrito, la realidad social en la cual se encuentra inmersa la escuela en Colombia y concretamente en Soacha, autores como Avendaño (2004) y Trujillo (2021) y organizaciones como la UNESCO (2017) quienes hacen énfasis en el impacto que tiene la

realidad circundante directamente en la convivencia escolar. Por cuanto es el reflejo de la sociedad en que se desarrollan los estudiantes y aun cuando el gobierno colombiano instado por los organismos internacionales y confrontado por los resultados de las encuestas como la realizada por la OMS (2011) y PISA (2018) en cuanto al clima escolar, pretende mitigar por medio de la reglamentación como la Ley General de Educación 115 de 1994, Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013 o Ley 1732 de septiembre de 2014 de la cátedra para la paz y los decretos que los reglamentan. En efecto son los esfuerzos realizados en los colegios, donde se tratan de llevar a la vida lo escrito y propuesto, con un sinnúmero de dudas y desde su propia perspectiva, dada la falta de acompañamiento en la implementación de las mismas y los escasos recursos asignados para tales fines.

### ***1.1.2 Definición Del Problema***

De acuerdo con el informe de la Gobernación de Cundinamarca (2018), el 43% de la población en Soacha corresponde al estrato socioeconómico<sup>1</sup> 1 el 33%, al estrato 2 el 46% y al 23% en estrato 3, además el municipio es descrito con una población vulnerable, debido a las condiciones socioeconómicas precarias, la deserción escolar, los limitados espacios para invertir el tiempo libre y la situación de inseguridad. Así mismo según la UNICEF (2014) la había reconocido como vulnerable debido a la cantidad de personas que acoge anualmente, en su mayoría víctimas del desplazamiento armado. Por tal razón, es intervenida por la misma institución para fortalecer la institucionalidad de su alcaldía para así, garantizar la seguridad humana.

---

<sup>1</sup> DANE define la estratificación socioeconómica como el mecanismo que permite clasificar la población en distintos estratos o grupos de personas que tienen características sociales y económicas similares, a través del examen de las características físicas de sus viviendas, el entorno inmediato y el contexto urbanístico o rural de las mismas, siendo el más bajo el estrato 1 y el más alto el estrato 6.

Es en este contexto se encuentra ubicada la Institución Educativa [I.E] Santa Ana (2019), establecimiento de carácter público, que pretende en su proyecto educativo institucional:

Lograr un proceso permanente de formación personal, cultural y social como guía de reflexión, acción, convivencia civil, democrática e intelectual en las diferentes actividades de tal forma que genere una sólida formación ética y moral que propicie la participación activa, la tolerancia y respeto a la diferencia. (pág.15)

La I.E Santa Ana desarrolla sus actividades en dos jornadas: mañana y tarde, conformada por tres sedes, todas ubicadas en la comuna<sup>2</sup> 1 de Soacha Cundinamarca, la sede A, atiende población de primaria, secundaria y media, la sede B y C atienden población de preescolar y primaria, con un total de 2.270 estudiantes en sus tres sedes. Cada una de ellas se encuentran ubicadas en tres barrios colindantes en el mismo sector.

Dadas las circunstancias del entorno, si bien la institución cuenta con herramientas enfocadas a la solución de conflictos, como lo es el programa HERMES, que es una iniciativa del gobierno nacional y la Cámara de Comercio de Bogotá, para la creación de comités de docentes y estudiantes. Cuya función es analizar las problemáticas y conflictos internos de cada institución, para así servir de garantes en la resolución de conflictos a través del dialogo reflexivo entre la comunidad educativa implicada, también es cierto que se centra en el acompañamiento de los estudiantes de grado noveno (2001). Aun cuando el proceso se inicia

---

<sup>2</sup> Constitución Política de Colombia. Artículo 318. Con el fin de mejorar la prestación de los servicios y asegurar la participación de la ciudadanía en el manejo de los asuntos públicos de carácter local, los concejos podrán dividir sus municipios en comunas cuando se trate de áreas urbanas, y en corregimientos en el caso de las zonas rurales

en 2016 en la I.E. Santa Ana, en el año 2018 realizan su intervención con población estudiantil entre los grados 3°, 4°, 5°, 6° y 7° niños y niñas en edades entre 7 y 16 años, arrojando información puntual para el presente proyecto.

De tal forma que, en el informe, entregado para el 2018 por la cámara de Comercio a la institución, se mide las situaciones tipo I reglamentadas por la ley 1620 de 2013 cuyo decreto reglamentario es el 1965 de 2013 y que se encuentran descritas en el manual de convivencia de I.E. Santa Ana, reza: *“TIPO I. Son los conflictos manejados inadecuadamente y los que esporádicamente inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud” (p.12)*

En consecuencia y de acuerdo a la problemática descrita anteriormente, que afecta directamente la convivencia escolar, el programa HERMES (2018) logra caracterizar algunas de las actitudes agresivas frecuentes entre la población escolar preadolescente y adolescente. Evidenciada en la figura 1, que muestra la agresión física que contempla: puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, halar el cabello, juegos bruscos, golpes en la cabeza; la agresión verbal como: insultos, apodos, burlas, amenazas, gritos; agresión electrónica, agresión relacional, agresión gestual y ocasional, chisme. Cabe anotar el programa atiende los casos cuyos conflictos no se han resuelto, por diversos motivos.

El panorama que describe el informe 2018 de la intervención revela que las tres visitas al preescolar y la primaria en la sede B presentaron un total de 89 casos clasificados como tipo I, en los cuales como se puede observar en la gráfica las actitudes agresivas que tienen mayor prevalencia son agresión física y agresión verbal, el informe no arroja resultados con respecto al seguimiento de reincidencia de los actores en dichas actitudes, ni otra información que pudiese ser útil, como el género de los estudiantes que presentan estas actitudes o el sector

específico de donde provienen.

Nota. Elaborada por la Dinamizadora de HERMES 2018

Cabe agregar que las intervenciones consistieron en la visita de un grupo de “gestores”, 6 estudiantes de grado 9° acompañados por la trabajadora social asesora del programa que asistió una vez en el mes, en diferente día de la semana, por 3 meses. De acuerdo al objetivo del programa, las maestras directoras de curso escogían aquellos estudiantes que hubieran atentado contra la sana convivencia escolar y cuyas actitudes estuvieron clasificada como tipo

Figura 1 Caracterización de Actitudes Agresivas Tipo I del 2013. 3°,4°y5°.



I. Posteriormente se conversaba con ellos, en cada caso en particular se llegaron a acuerdos de convivencia. Así las cosas, se pretendió que los estudiantes reconocieran su

responsabilidad en los hechos e hicieran compromisos para solucionar el conflicto.

Otro aspecto que presenta el informe del proyecto HERMES para 2018 en la institución, realizado por la asesora del proyecto, se evidencia en la figura 2, es el lugar donde se presenta mayor conflicto, dentro del establecimiento escolar. De tal forma que el lugar donde se presentan mayor conflicto es en el aula de clases y en el área de descanso y el área de menor conflicto es en la calle, un aspecto que puede profundizarse en futuras investigaciones.

*Nota.* Elaborada por la Dinamizadora de HERMES 2018

*Figura 2 Lugar Donde se Presenta Mayor Conflicto en la Sede B*



Sin embargo, es evidente la ausencia de espacios de formación, enfocados a la construcción de conocimiento escolar acerca de los conflictos, sus causas y las maneras de enfrentarlos, toda vez que estas cuestiones no son tratadas de manera directa por áreas como

la educación cívica o el área de ética. En ese sentido, la Ley 1732 de 2015 y el decreto 1038, que reglamenta la Cátedra de La Paz, en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, insta a los colegios a proponer estrategias curriculares y de aula para formación escolar en valores y principios que se orienten hacia la convivencia pacífica dentro del entorno escolar y en desarrollo social de los niños y niñas. Aun que en los colegios se incluyen dentro de sus currículos algunos temas en las áreas sugeridas, no se le da la relevancia necesaria durante el desarrollo de las mismas.

Para el caso específico de la institución educativa Santa Ana, se han incluido siguiendo las recomendaciones ministeriales dentro de sus planes de área de ciencias sociales, ciencias naturales y ética, competencias asociadas a la cátedra de la paz de preescolar a grado 11, específicamente para grado quinto población de estudio en la presente tesis, en el área de ciencias sociales la competencia relacionada con la cultura de paz, reza “analiza el papel de las organizaciones sociales en la preservación y el reconocimiento de los Derechos Humanos” (2019), del mismo modo en relación con la memoria histórica se tiene “analiza el origen y consolidación de Colombia como república y sus cambios políticos, económicos y sociales.” (2019), en cuanto a la participación política señala “participar en proyectos colectivos (Gobierno Escolar, ambientales, convivencia y paz entre, PRAE) orientados a alcanzar el bien común y a promover la solidaridad en su comunidad” (2019).

Adicionalmente, en el área de ciencias naturales la competencia referida a desarrollo sostenible expresa “analiza su comportamiento frente al cuidado de los seres vivos” (2019) de igual manera en relación con la diversidad y la pluralidad refiere “Reconoce y respeta sus semejanzas y diferencias con los demás en cuanto a género, aspecto y limitaciones físicas” (2019); además en el área de ética la competencia relacionada con resolución pacífica de conflictos expone “propone alternativas creativas para llegar a acuerdos en situaciones de conflicto” (2019), evidenciando así que la institución propende por la contribución en cuanto a la

creación de una cultura de paz, que aún está lejos de alcanzar, como se ha señalado anteriormente.

Cabe anotar que la institución ostenta entre el año 2014 y el año 2019 el primer lugar en colegios públicos del Municipio de Soacha, en resultados de pruebas ICFES de grado 11. Evidenciando así la preocupación por la preparación académica de los estudiantes para dicha prueba. Dado que el índice sintético de calidad educativa [ISCE] propuesto por el MEN, medido por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], también presenta en su informe del cuatrienio 2015, 2016, 2017 y 2018 referente al clima escolar para básica secundaria, que es tomado del cuestionario de contexto (factores asociados) y que evalúa, el seguimiento al aprendizaje y el ambiente en el aula, con un puntaje entre 1 y 100 puntos y ambiente escolar con un puntaje de 0 a 1 puntos. Se evidencia en dichos resultados que, en cuanto al seguimiento del aprendizaje se obtuvo una mejora dado que de 51 puntos en 2015 se obtienen 52 en 2018, así mismo en ambiente de aula que presenta un puntaje de 49 puntos en 2015 y 52 en 2018, mientras que en ambiente escolar pasa de 0.75 en 2015 a 0.76 en 2018.

Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional ha emanado orientaciones para el trabajo de la competencia socioafectiva en todos los grados. Sin embargo, afirma Castañeda (2014) la dificultad de su implementación radica en la ambigüedad de su propuesta con respecto a las acciones curriculares o vinculación de estos procesos dentro las todas las áreas. De allí la necesidad de pensar en el aporte del ejercicio docente en dichos escenarios de formar en competencias emocionales.

## **1.2. Pregunta de Investigación**

De acuerdo con los párrafos anteriores y para efecto de la presente tesis surge la siguiente pregunta: ¿cómo influye la implementación de una secuencia didáctica centrada en

estrategias para el trabajo de competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia?

### **1.3. Justificación**

#### ***1.3.1. Conveniencia***

La sana convivencia en el aula, es una de las principales preocupaciones de los maestros dentro de su desarrollo profesional, sin embargo, no existe un cuerpo de conocimientos directamente relacionado a este proceso durante su formación profesional, tampoco un currículo específico que responda a esta problemática tan característica en los diferentes contextos educativos. Agudizando esta situación y como sugieren Martínez et al. (2016) los contextos sociales y culturales tienen una alta incidencia en los eventos de agresividad presentados en el entorno escolar. En tales circunstancias y dadas las características propias del municipio de Soacha en Cundinamarca, en cuyo entorno se evidencia situaciones de delincuencia común, microtráfico, de pandillas juveniles, de reclutamientos, violencia intrafamiliar, de pobreza extrema. Las repercusiones en el ambiente escolar son inevitables puesto que propician en algunos estudiantes actitudes ultradefensivas y poco racionales que a juicio de Ortega y Mora (1997) se debe a que el umbral de tolerancia es muy bajo que además de evidenciar una incapacidad de manejo de las situaciones problemáticas desde el diálogo y la concertación, así como el poco control emocional.

A todo este panorama hostil se suma el fenómeno de desplazamiento nacional e internacional que agrava la situación social, puesto que hace que la población que se encuentra en vulneración de sus derechos, experimente resistencia social que a la larga

desencadena actitudes impulsivas y agresivas. Dadas las circunstancias en la Institución Educativa Santa Ana sede B en los años 2017 y 2018, el programa HERMES caracteriza las actitudes agresivas y evidencia un incremento en el índice de agresividad escolar alto, puesto que, en tres visitas realizadas por los estudiantes vinculados al proyecto, registra un total de 89 casos. Sin embargo, el programa HERMES se limita a trabajar el manejo del conflicto como tal, pero es de vital importancia no sólo implementar contenidos y conceptos, sino que se propenda por una formación socioemocional acorde a la realidad social, que presente un carácter preventivo.

Por ende, la caracterización de las actitudes agresivas y reconocer los posibles detonantes en una comunidad escolar, así como comprender el proceso de arraigo de la violencia en el ambiente, en la cultura, desde diferentes perspectivas, ayudan en la comprensión del fenómeno de la agresividad escolar. De tal forma que permita una intervención planificada preventiva que favorezcan un cambio estructural en las relaciones interpersonales y cree un hábito en cuanto a la conciencia, la regulación, la empatía, el amor y la compasión.

En consonancia con Bisquerra (2021), las capacidades emocionales y socioafectivas, deben ser practicadas de tal forma que se conviertan en competencias. Es así como el aula de clase se convierte en el escenario propicio, dado que es allí donde los niños, niñas y adolescentes pasan gran parte de su día, si se quiere propender por una formación integral, donde no solo se aprendan contenidos conceptuales sino una nueva manera de vivir en un entorno que necesita ser reparado. Puesto que a mayores competencias socioafectivas menores serán las actitudes agresivas en los entornos escolares, la cultura de violencia que se ha aprendido a lo largo de años de conflicto armado en Colombia, puede ser reemplazada por una verdadera cultura de paz que tenga en cuenta no solo los contenidos curriculares, sino el ejercicio mismo de las competencias emocionales, en sus entornos cotidianos.

### ***1.3.2. Relevancia Social***

Para Smolinnski et al. (2014) la escuela es un recinto en el que confluyen diferentes formas de pensar, actuar y relacionarse con los otros, es decir un escenario social, dadas las características específicas, donde son evidentes los casos de agresividad física y verbal entre estudiantes, el espacio en el cual se interactúa socialmente. Por tal razón, implementar propuestas didácticas y pedagógicas enfocadas en el manejo emocional, contribuye en la mejora de las dinámicas sociales en el aula, que pueden ser trasladadas al entorno familiar y a la comunidad. En consecuencia, la presente investigación pretende aportar en la reflexión de los comportamientos agresivos en el municipio de Soacha y la implicación de acciones preventivas en la búsqueda de un entorno menos agresivo para los infantes a través del trabajo de las competencias emocionales en el aula que bien pueden propiciar nuevas normas sociales, más sanas.

Adicionalmente, se espera que este trabajo pueda generar aportes en la consolidación de la escuela como escenario de formación integral, dado que la parte afectiva es inherente al ser humano y de esta manera aportar en un estilo de ciudadanía ética y corresponsable. Así como también, ampliar la comprensión del fenómeno de la agresividad escolar y sus detonantes en el contexto específico de Soacha. Con el propósito de fortalecer el papel del maestro como profesional que aporta en la mejora social y finalmente generar un impacto plausible en el entorno donde se desarrolla la práctica pedagógica.

### ***1.3.3. Implicaciones Prácticas***

La propuesta constituye el análisis en un marco de intervención didáctico en el aula desde la educación emocional, lo cual se aparta de la mirada clásica escolar de la agresividad,

puesto que en los escenarios educativos se actúa de manera sancionaría y no preventiva. Este proceso puede aportar significativamente en el entorno escolar particular y extenderse a otros ámbitos escolares permitiendo aportar en la reflexión de las actitudes agresivas en el aula y su manejo preventivo por medio de la educación emocional propendiendo por el reconocimiento y la regulación emocional, así como en la toma de decisiones, aspecto álgido en el contexto social en el que se desarrollan.

#### ***1.3.4. Utilidad Metodológica***

El proceso de investigación escolar en el trabajo de aula, se propone brindar una perspectiva de intervención que contempla una mirada desde el enfoque cualitativo, integrando instrumentos que permitan caracterizar la problemática y otros que aportan en la reflexión pedagógica. Dichos elementos pueden ser evaluados y considerados para otros contextos, en los cuales serán útiles en el reconocimiento de la problemática de la agresividad escolar y generaran beneficios a otras comunidades educativas, cuyo interés se enfoque en la prevención de la misma en contextos vulnerables. Esta propuesta reúne elementos esenciales que, desde el fenómeno de la agresividad escolar y la búsqueda de la prevención de una violencia escolar son coherentes y pueden permitir que se identifique un camino de procesos para la realización de investigaciones en este campo.

#### ***1.3.5. Utilidad teórica***

A partir del análisis de la influencia que tiene una secuencia didáctica que aborda la educación en competencias emocionales desde la perspectiva de Bisquerra (2007). Se

evidencia como las competencias emocionales son elementos fundamentales y referentes en el manejo de problemas sociales, especialmente en contextos vulnerables, además en este ejercicio se aportan elementos de reflexión y de interpretación que permiten comprender en mejor dimensión la problemática de las actitudes agresivas escolares brindando nuevas perspectivas conceptuales que pueden complementar el estado del arte de estas categorías. En consecuencia, el análisis obtenido de la influencia de la secuencia didáctica esclarece el campo de investigación sobre los componentes conceptuales de las actitudes agresiva en el aula y la educación basada en competencias emocionales en contextos vulnerables.

#### **1.4. Supuestos teóricos**

Los estudiantes que viven en contextos vulnerables responden a situaciones que los desestabilizan expresándose con actitudes agresivas, bien sea en forma física o verbal, sin embargo, la implementación de actividades pedagógicas que permitan la práctica de competencias emocionales en el aula, en un ambiente donde se pueda mirar a sí mismo y compartir con sus compañeros, en forma procesual y continua permite el aprendizaje de una forma saludable y pacífica de reaccionar frente a situaciones donde se siente aminorado o amenazado.

En el presente apartado se abordan los aspectos teóricos que dan sustento de base a la investigación desde la perspectiva constructivista sociocultural de Vygotsky (1979), en primer lugar, los comportamientos agresivos y posteriormente las competencias emocionales en el aula. En un principio se hace referencia a los postulados de Vygotsky, posteriormente se delimita el concepto sobre los comportamientos agresivos no sin antes hacer referencia a la evolución del término. Así mismo se pretende caracterizar los comportamientos agresivos y mencionar el origen de los mismos en las relaciones interpersonales, los tipos de comportamientos agresivos y los factores de riesgo, para finalizar con la implicación que tienen en el ambiente escolar y algunas aproximaciones empíricas. En segundo lugar, se desarrolla el tema sobre las competencias emocionales, tipos de competencias emocionales, pertinencia de una formación en competencias emocionales y finalmente algunas investigaciones que contribuyen a la fundamentación teórica de la presente tesis.

## **2.1 La agresividad escolar como una construcción social desde los postulados de Vigotsky**

Los comportamientos agresivos son un aspecto de preocupación tanto para la convivencia escolar como para el desarrollo del proceso pedagógico y de aprendizaje de los estudiantes. Desde el punto de vista de las teorías educativas existen diferentes posturas que determinan el grado de relación entre los aspectos, sociales, culturales y formativos. En razón de esto es fundamental realizar un acercamiento que permita la visualización de dicha perspectiva para comprender el fenómeno de los comportamientos agresivos.

Desde la posición del constructivismo sociocultural, Perinat (2007) postula que la agresividad escolar se puede comprender como un rasgo del comportamiento, que al igual que los demás aspectos propios de la personalidad se construyen en la relación con los otros, por ende sugiere Sánchez (2019) que los comportamientos agresivos escolares se pueden ubicar

como manifestaciones de las pulsiones internas que tienen los sujetos y obedecen a una manifestación de comportamientos que están influenciados por el ambiente y el propio desarrollo individual.

Para Vygotsky (1979) los comportamientos en los infantes, tales como la agresividad escolar, están a expensas de ser transformados por la educación puesto que como afirman Ruiz y Estrevel (2010), el ámbito educativo es considerado el desarrollo artificial del niño, por tanto, la convivencia social y la dinámica propia de la escuela pueden generar un efecto positivo o negativo sobre esta problemática, por esta razón la postura constructivista socio cultural se tiene como marco de lectura y de intervención en el aula en pro de la disminución de la agresividad escolar.

En este sentido los comportamientos agresivos escolares también se pueden apreciar desde diferentes perspectivas tanto desde las características de los rasgos agresivos como de los orígenes e implicaciones. Desde la perspectiva de Sarango (2018) la agresividad escolar y los comportamientos escolares en primera medida se apreciaban como un mal comportamiento aludido a un problema psicosocial que sufre el agresor y una condición victimaria que asume el agredido. Dicha visión es alimentada por la postura conductista y determinista de la agresividad, puesto que omite factores externos que influyen en ese comportamiento agresivo específico.

Con los aportes del aprendizaje social, sugiere Montañez (2015) que se pueden establecer características que permiten enmarcar la violencia escolar como un concepto más amplio que implica a todos los integrantes del acto educativo, tanto en la condición de agresores como de víctimas y una condición de ejercicio de maltrato con el ánimo de causar daño. Mientras que al hablar de Bullying o matoneo, se limita a la agresión sistemática y reiterativa entre pares con la motivación de infundir temor y demostrar poder sobre otros. Finalmente, los comportamientos agresivos se enmarcan en acciones ocasionales o

reiterativas que se manifiestan por múltiples factores de la personalidad y por las condiciones sociales.

Por su parte Bello y Castillo (2019) establecen una mirada amplia de la agresividad escolar en la cual cobra relevancia el factor sociocultural y la dimensión personal. De tal manera que permite ubicar como eje desde la teoría educativa, el constructivismo social cultural en vista que ubica al maestro como un intérprete de la realidad, un mediador en la construcción del conocimiento y por supuesto la dimensión social de los estudiantes. Por consiguiente, evidencia la relevancia de la formación que puede ofrecer una escuela consciente de su papel como educadora, en medio de una realidad sociocultural concreta con docentes posesionados de su rol como mediadores.

Planteamiento que desde la mirada Vigotskiana ofrece una visión de los comportamientos agresivos como una problemática que se puede transformar desde el campo educativo, pese a sus múltiples variables. Por lo cual Salas (2001), sugiere que los comportamientos no son simples imitaciones, sino que corresponden a una combinación de factores que inciden en la construcción del ser. Aspecto que para García (2008) es en la cultura donde se encuentra el significado que tiene la violencia, sumado a un sujeto que se encuentra en un proceso de desarrollo y que realiza una lectura peculiar de ese contexto, da como resultado una expresión violenta peculiar en ese espacio de tiempo y lugar.

Panorama que de acuerdo con los planteamientos vygotkianos permite comprender lo que motiva los comportamientos agresivos escolares ya que brinda la posibilidad de vincular la escuela como una institución de formación del ser en una cultura concreta. Lo que a juicio de Planas (2010) ubica en el centro del proceso el aprendizaje acumulado de factores propios, internos y externos. Por tanto, el maestro tiene como insumos, por un lado, el conocimiento de la individualidad para saber qué motivaciones condicionan el comportamiento y qué actitudes suministran al entorno social los educandos y por otro lado el conocimiento del medio

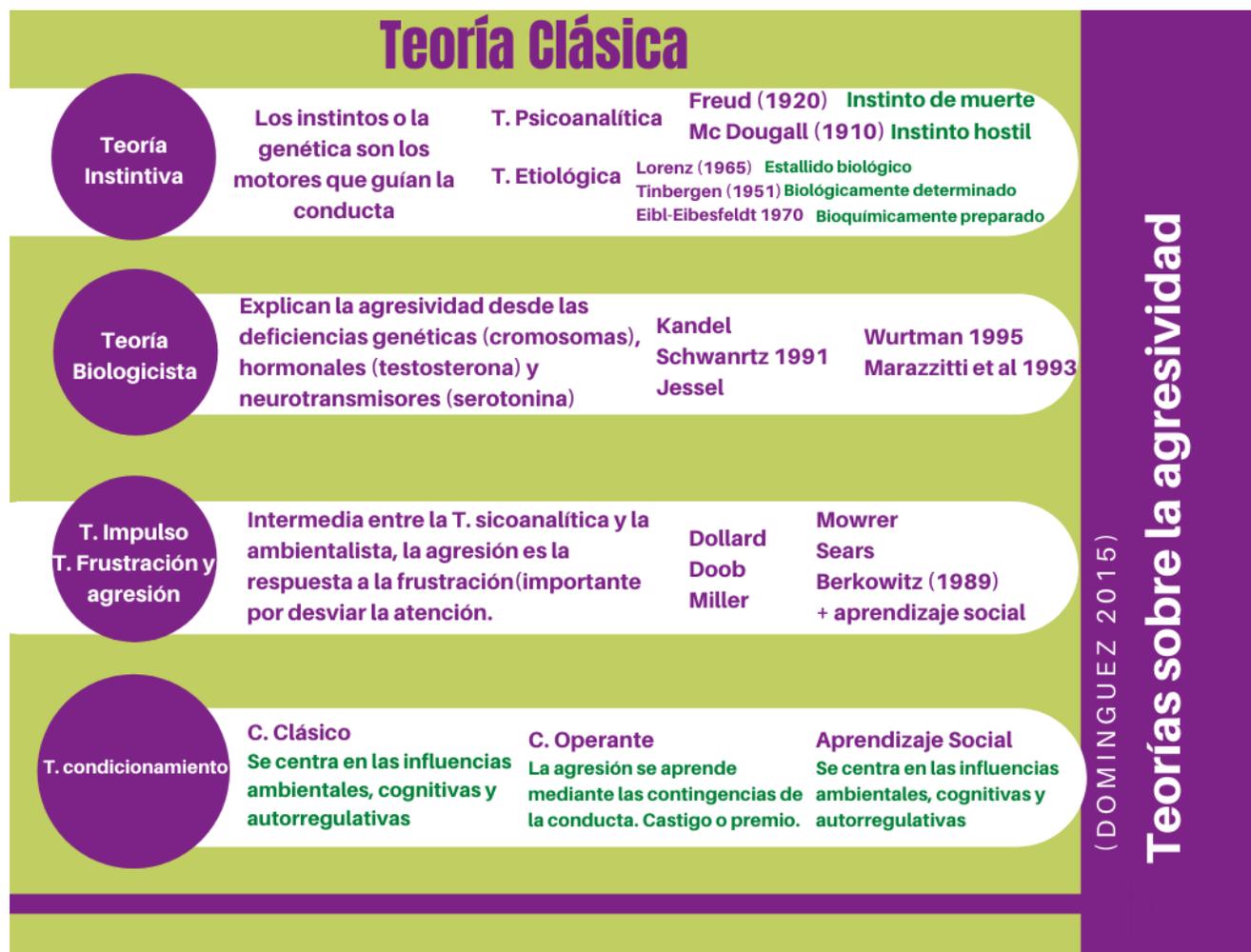
identificando los factores que condicionan el comportamiento.

### ***2.1.1 Los comportamientos agresivos escolares.***

Si bien los anteriores postulados señalan que la agresividad escolar es una manifestación de la complejidad de los aspectos psicosociales, culturales y educativos que intervienen en el desarrollo de los estudiantes. En consonancia con Contini (2015) se considera pertinente realizar un breve recorrido por los desarrollos teóricos del concepto de los comportamientos agresivos escolares, puesto que es necesario comprender que la agresividad es un concepto que tiene múltiples puntos de apreciación. Que a juicio de Obregón (2017) estas visiones sin duda condicionan directamente el abordaje de la misma en el contexto educativo, por tal razón se hace preciso en primera medida ofrecer un panorama general de la agresividad.

Con base en lo anterior, Domínguez (2015) afirma que en el estudio de la violencia y la agresividad se observa una evolución, por lo que como se expone en la figura 3 las teorías clásicas, señalan dos concepciones generales, por un lado, se comprende la agresividad como un comportamiento aprendido en el desarrollo social y por el otro como un rasgo instintivo inherente del ser humano. Lo que desde esta perspectiva bien podría decirse que el aprendizaje social enmarca la agresividad como comportamiento aprendido por imitación desde el condicionamiento social, mostrando una visión conductista y basada en los estímulos y refuerzos. Mientras que la perspectiva psicosocial aborda la agresividad desde dos dimensiones del individuo que serían los procesos psicológicos individuales y en segundo lugar los fenómenos sociales. Cabe añadir que en esta teoría es esencial la construcción de normas socioculturales las cuales se transgreden con los comportamientos agresivos, motivando con ello el castigo o el premio.

Figura 3 Teorías Clásicas de la Agresividad



Al respecto Sostiene Huesmann (2018) que a partir de esta dualidad de conceptos se construyen las teorías principales acerca de la agresividad. Por un lado, está el determinismo biológico que se establece como una teoría instintiva que alude a los rasgos evolutivos y la manifestación de los comportamientos agresivos. Mientras que el ambientalista asume la agresividad como consecuencia de un evento externo, en el sentido que plantea un mecanismo

de frustración- agresión en el cual los individuos responden de forma agresiva para liberar niveles de frustración personal.

En tanto que los modelos modernos, como se muestra en la figura 4 se centran en los procesos cognitivos y sociales que propician el aprendizaje de la violencia y las respuestas agresivas. Es así como Bronfenbrenner (1987) cuyo modelo ecológico del desarrollo humano expone que la agresividad es una dinámica entre dinámicas constantes, es decir en sus propias palabras como una muñeca rusa, donde la persona en desarrollo, se encuentra en un contexto cercano que evoluciona y a su vez este se encuentra dentro de un contexto aún más grande, todos en interacción, se informan y se afectan mutuamente, aportando una óptica desde la cual analizar las actitudes agresivas en interacción constante con el entorno de tal forma que sugiere nuevos paradigmas de intervención.



En consecuencia, con el proceso anterior, hablar de los comportamientos agresivos en escolares implica reconocer la agresividad como un rasgo distintivo del comportamiento humano que es relevante para la construcción de la sociedad actual. Es así que para Castillo (2006) la agresividad en la especie humana se manifiesta desde las etapas iniciales y que debe entenderse desde la perspectiva del agresor y el agredido. Por tanto, la agresión escolar para ser comprendida debe ser estudiada, teniendo en cuenta la temporalidad y su incidencia tanto en la dimensión individual como social.

Así mismo García-Martínez (2008) propone que la agresividad como tendencia propia del ser humano. Por tanto, en algunos casos herir al otro no siempre es dañino, en virtud de que esta obedece a un referente simbólico tanto del agredido como del agresor, al rol que desempeñan, la etapa biológica de vida en la cual se encuentran. Desde luego que está relacionada con el contexto donde se desarrollan, aspectos indispensables que informan la intencionalidad en dichos actos, esto los hace peculiares en su contexto.

Inclusive se puede señalar que Gutiérrez et al. (2017) definen un comportamiento agresivo como aquella actitud disruptiva que tiene como característica, el empleo de manifestaciones físicas o verbales que generan algún tipo de vulneración frente a las personas con la que se comparte un vínculo social, educativo o familiar. Por ende, altera el clima en el cual se desarrolla, postura que es complementada con la visión de Skinner (1986) al referirse al observador, cuando afirma que para entender la agresividad es necesario incluir la visión de quien observa. Puesto que desde la perspectiva del observador se pueden valorar las ganancias o pérdidas que retribuyen dichas actitudes socialmente, aun cuando se debe tener en cuentas las observaciones de los diversos actores. En virtud de que es la sociedad quien moldea al individuo cuando le cuestiona y lo lleva a controlarse a sí mismo.

En consecuencia, la agresividad al ser contextualizada en el ámbito escolar es ubicada

como comportamientos agresivos, eventos disruptivos que se generan en el normal desarrollo del proceso formativo. En concordancia con Peña et al. (2017), los comportamientos agresivos escolares son el resultado de la dinámica social entre los integrantes de la comunidad educativa, por tanto, la percepción contempla a los estudiantes como actores principales de dichos eventos. Es así como ellos y ellas en el proceso de su desarrollo asumen roles de víctimas o agresores, en diversos contextos y momentos.

Por ejemplo, García (2008) desde una perspectiva constructivista piensa que la agresividad tiene todo que ver con el significado cultural que tiene tanto para el agresor como para el agredido, obviamente en su contexto específico. De tal forma que para los escolares dada la etapa de vida en la que se encuentran la preadolescencia y la adolescencia se refiere a la búsqueda de su identidad entre sus compañeros. En consecuencia, las actitudes agresivas están marcadas por el significado que adquiere dentro de una cultura, dadas las normas sociales y los valores de la misma.

Así mismo, para Bandura (1977) desde la perspectiva cognitiva social la agresividad escolar, por tratarse de un aspecto de la dimensión del comportamiento, es mediada por lo que observa del medio y por los conocimientos que adquiere el individuo conceptualmente del ambiente social en el que se desarrolla y sus factores personales. Por ende, los comportamientos agresivos están relacionados con la construcción del conocimiento y la formación personal como el producto de una interacción entre los aspectos cognitivos, sociales y emocionales.

Por su parte Mockus y Cancino (2012) aseveran que las investigaciones empíricas sugieren que los niños y niñas que tienen comportamientos agresivos frecuentes, al crecer tienden a desarrollar una violencia mayor. En consecuencia, aprenden a agredir para conseguir lo que desean, esto siempre y cuando no se apliquen correctivos y con esto se refieren no a una acción punitiva, sino a una acción educativa. De tal forma que una acción educativa

ejercida oportunamente permita la formación integral como personas y como ciudadanos.

En ese orden de ideas bien podría decirse que los comportamientos agresivos en la escuela son inherentes al ser humano. Puesto que están marcados por la interacción social de la persona en los diferentes ambientes en los cuales se desarrolla y se enmarcan en la etapa de vida. Mientras que por la naturaleza de la escuela de acuerdo con Cáseres (2020) la detección temprana, de manera preventiva y aun en casos detectados de agresiones sistemáticas, se debe propender por la formación de dichos comportamientos sobre todo en los ambientes más vulnerables dada la complejidad del contexto donde se desarrolla y los retos que se debe afrontar para transformar la realidad.

### ***2.1.2 Características de los comportamientos agresivos escolares***

Cuando se habla de comportamientos agresivos en concordancia con Morán et al. (2016), están caracterizados por algunos rasgos que permiten establecer una diferencia entre lo que se conoce como agresión y lo que se denomina violencia escolar. Aspecto que para efectos de la presente tesis es fundamental en cuanto a que la agresividad escolar, puesto que al referirse a actitudes agresivas se está hablando de la emisión de sobrenombres y conflictos físicos menores (empujones, forcejeos). Mientras que un comportamiento de violencia escolar abarca una intención de hacer daño físico permanente, así como un abuso sistemático e incluye elementos de diversa índole para hacer daño intencional a los otros.

Al respecto Ortega y Del Rey (2003) sostienen que la agresividad tiene que ver con los rasgos esporádicos que lo hace diferente de la violencia escolar. Sumado a esto, están los eventos agresivos si bien, presentan vulneración de una de las partes, obedecen más a un aspecto o rasgo defensivo, mientras que en los eventos de violencia escolar tienen una clara intención de causar daño. Puesto que se caracterizan por su reiteración y establecen un abuso de fuerza o de poder entre quien la ejerce y quien es víctima de ella.

Otro aspecto que caracteriza los comportamientos agresivos la exponen Cogollo y Duque (2017) cuando afirman que las actitudes agresivas se relacionan con todos aquellos eventos relacionados con los modos de proceder que asumen los individuos, al no encajar en las construcciones sociales y normas que delimitan el comportamiento dentro del ámbito escolar. De tal forma que específicamente se configuran como transgresión del espacio personal y generan incomodidad pues traen consigo invasión en el espacio personal y emocional. Cabe resaltar que la mayoría de estos no tienen una relación con la agresión física, pero si, son factores detonantes de estos últimos.

En este orden de ideas, aspectos como los roles y las relaciones de poder entre los mismos actores son particularidades que aportan en la caracterización de las actitudes agresivas según Bisquerra (2014) y Ovejero (2013). Debido a que presentan diversos perfiles y subclasificaciones las cuales coinciden en tres categorías principales: el agresor, la víctima y los observadores. En cuanto al primero, generalmente presenta un desorden emocional y social que hace que esta persona recurra a ejercer un evento por fuera de las normas de contexto. Además, desde la perspectiva de Cerezo (2016) en los eventos agresivos con frecuencia los victimarios demuestran su autoridad generando una relación de poder e imposición.

Por otro lado, Estévez et al. (2013) afirman que los nexos de poder y de inferioridad sin duda establecen la agresión como un ejercicio de autoridad. Puesto que los eventos agresivos son acciones autoritarias y de fuerza que generan algunos estudiantes sobre sus semejantes, si se tiene en cuenta que dicho ejercicio de autoridad tiene una clara intención de reconocimiento social desde su papel como agresor, una vez alcanzado ese reconocimiento social los hace propensos a generar actos de agresión sobre los demás.

Escenario que en perspectiva de Penado et al. (2014) constituye dos tipos de agresividad según la finalidad, por un lado, la reactiva (Dollár et al. 2013) y la proactiva

(Bandura, 1978). Desde esta perspectiva la primera está cargada de emotividad y afectividad y la segunda es más bien un tipo de agresividad que tiene la intencionalidad de servir de instrumento usando lo ya aprendido. Por su parte Fernández (1999) afirma que puede presentarse en forma directa, indirecta o contenida, la directa es expresada físicamente contra la persona, la indirecta sucede cuando arremete físicamente contra sus objetos personales y la contenida cuando la agresión no es física sino gestual.

En consonancia con lo anterior, se puede concluir que no todas las actitudes agresivas en la escuela se encuentran en el apartado de la violencia escolar. Puesto que depende de la intencionalidad de quien la ejerce y la frecuencia de dichos actos agresivos que sin lugar a dudas se expresan necesariamente en un ambiente de relaciones interpersonales y son tema de formación, dado que son respuestas a estímulos que generalmente obedecen a la defensa social de poder y reconocimiento. En consecuencia, si no son atendidas oportunamente pueden degenerar en actitudes repetitivas para alcanzar dichos objetivos, convirtiéndose así en una violencia escolar en detrimento del desarrollo mismo del estudiante, dado que el mensaje intrínseco del aprendizaje estaría marcado por una toma de decisión que atenta contra el bienestar de sí mismo y el de los demás, que al replicarse en otros espacios fuera de su ámbito escolar, conlleva a la generación de problemáticas psicosocial de mayor complejidad, entre ellas la drogadicción, la prostitución, violencia de género entre otras.

### ***2.1.3 Origen de los comportamientos agresivos escolares***

Los aspectos mencionados con anterioridad delimitan conceptualmente lo que se considera comportamiento agresivo en la escuela, sin dejar de lado que los estudios en torno a la violencia escolar han permitido definir los roles que desempeñan los estudiantes, referenciados anteriormente como agresores, víctimas y observadores. De tal forma que Morán

et al. (2016) consideran el contexto escolar como un escenario social en el cual los vínculos interpersonales están determinados por relaciones de poder, de autoridad y de jerarquía. En vista de que constantemente emergen problemáticas comunes de discordia que están fundamentadas en diferencias de pensamiento y actitud, lo que por consiguiente establece que el origen de la agresividad escolar tendría sus cimientos en las respuestas y actitudes que generan los individuos frente a inconformidades o diferencias con sus semejantes.

Por su parte Cuentas y Cepeda (2016) sugieren que los estudiantes que han sido víctimas de conflicto armado con frecuencia se manifiestan más vulnerables y sensibles. Sin embargo, cuando dichas víctimas deben enfrentar una situación conflictiva y dependiendo de su personalidad toman actitudes bien de agredidos o agresores. En forma tal que las actitudes agresivas son rasgos propios de la personalidad, la cual se forja en una construcción dinámica con el contexto, de allí que Pescador y Domínguez (2001) consideren que sea una influencia del contexto en el surgimiento de respuestas disruptivas frente a conflictos con sus pares.

De igual manera para Pacheco et al. (2015) al campo personal en el contexto social, el conflicto armado y los factores socio-económicos han traído un rasgo característico de intolerancia en algunos casos y en otros la normalización de la violencia, es decir, se ha aprendido a convivir con ella. De forma que ya los eventos agresivos entre menores no escandalizan, sin embargo, si estigmatizan tanto a las personas que cometen dichos actos agresivos como a quienes son víctimas. En consecuencia, convierte a los observadores en los protagonistas de la situación, en forma activa o pasiva.

En ese sentido Muñoz (2018), ha demostrado que la agresividad es una expresión que tiene origen principal en el ámbito personal y actitudinal. No obstante, a su vez son un reflejo de la realidad social en la que se desarrollan los menores, siendo la familia y la forma como se relacionan dentro de su núcleo, el principal factor que condiciona la respuesta de éstos frente a un conflicto o desacuerdo. En consecuencia, se demuestra que no tiene el mismo sentido la

respuesta agresiva de un estudiante víctima del conflicto armado a la ejercida por un estudiante que no ha pasado por situaciones de violencia extrema, permitiendo con ello comprender la agresividad como una problemática con una dimensión psicosocial particular.

Al respecto Blandón y Jiménez (2016) aseveran que los actores de los comportamientos agresivos, presentan una personalidad agresiva, es decir con una actitud dispuesta a la agresividad, a la impulsividad, de tal forma que hace parte de sus conductas. Los agredidos o víctimas, por su parte son descritos como personas con baja autoestima, quienes con frecuencia rechazan la escuela y además mantienen relaciones generalmente conflictivas. En cambio, los observadores son quienes se encuentran presentes durante los actos agresivos sin tomar parte directa, mantienen el silencio como si lo aprobaran, razón por la cual refuerzan las actitudes.

Para Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011) las actitudes agresivas son consideradas violencia escolar. De tal manera que es clasificada como violencia vertical ascendente cuando ocurre de los estudiantes hacia los docentes, vertical descendente cuando es de los docentes hacia los estudiantes y horizontal cuando ocurre entre pares. Sumado a esto García et al. (2016) señalan que los desórdenes comportamentales son otro aspecto que propicia la agresividad escolar. Puesto que dichos desórdenes tienen incidencia en las problemáticas escolares actuales, sobre todo cuando no son tratados diagnosticados y menos tratados. Por otro lado, se tiene el grado de desarrollo social e intelectual, dado que las personas con problemas de desarrollo intelectual y dificultades para socializar tienden a ser más propensas a la agresión, la victimización y el acoso escolar.

Finalmente se puede concluir que hablar de la naturaleza de los comportamientos agresivos como sugiere Avendaño (2004) implica analizar las motivaciones que tienen los sujetos para reaccionar de manera agresiva saliéndose de los marcos generales de las normas que tienen los diferentes contextos educativos, realidades culturales y sociales. Siendo

preponderante que todo comportamiento agresivo está caracterizado por la manifestación de un impulso frente a un hecho que genera desagrado e incomodidad por parte del ejecutante, que se traduce en la agresividad. Sin embargo, en concordancia con Peña (2020) es evidente que tienen un foco que no se puede tomar a la ligera, indagar sobre su procedencia y los factores que lo afectan, proporciona validez y eficacia a la intervención que se proponga, siempre y cuando este apunte a la formación de los actores en cuestión.

### ***2.1.4 Tipos de comportamientos agresivos escolares***

En concordancia con Penado et al (2014) si bien la tipificación de los comportamientos agresivos depende de la perspectiva con la cual se asuma el concepto. Puesto que la agresividad escolar enfocada en el aspecto comportamental se puede caracterizar en proactivos, en el sentido de que, surgen de una mala gestión de la emocionalidad y tienen una intencionalidad que emana de la misma introspección. Así mismo, se encuentran los reactivos que hacen referencia a respuestas que se generan frente a las situaciones propias de la dinámica social y que en este caso estarían por fuera de la normativa social. Y finalmente se tendrían los agresivos mixtos que tienen ambos rasgos de comportamiento.

No obstante, en la teoría psicosocial que en términos de Olweus (1978) priman las características propias de las maneras en las que se manifiestan los comportamientos agresivos. Puesto que la agresividad puede ser evidenciada en el contexto escolar, de tal forma que estas pueden tener una expresión física, psicológica o verbal. Por un lado, los comportamientos agresivos con manifestación física: se refieren a manifestaciones de conducta que implican ejercicio de contacto físico leve, empujones y forcejeos, puesto que como se mencionaba con anterioridad causan un daño físico y pasan a ser actos violentos.

Por otro lado, están los comportamientos agresivos con manifestaciones verbales en las

que se encuentran los apodos, palabras soeces, los tratos degradantes, los comportamientos agresivos con implicaciones psicológicas, que se relacionan con la agresividad verbal, de manera que a este grupo pertenecen los comentarios o actitudes que no generan una vulneración en los demás en forma directa, sino que afectan la autoestima y bienestar mental. Cabe señalar que tales tipificaciones se caracterizan desde las dimensiones físicas, verbales y agresiones psicológicas, por lo que una vez se establecen los tipos de actos agresivos que ocurren en el ambiente escolar las propuestas y acciones serán más eficaces con miras a mejorar las condiciones en el campo del ambiente educativo.

### ***2.1.5 Principales factores que propician o motivan la agresión en estudiantes***

Al respecto Narváez y Gutiérrez (2017) sostienen que en cuanto a los factores que motivan la agresividad escolar y que es abordado en las investigaciones educativas, son aquellos relacionados con el aspecto sociocultural. Por cuanto han permitido caracterizar como factores de la agresividad en escolares, al entorno familiar, su condición socioeconómica y sus aspectos emocionales. Inclusive en este componente según Martínez et al. (2016) el escenario social del conflicto armado interviene como factor propiciador de la agresividad, así como las derivadas de dichas condiciones la pobreza y la inequidad que prevalecen en situaciones de esta índole.

Por su Castro et al. (2016) concluye que hablar de un solo factor en específico que propicie el surgimiento de un comportamiento agresivo es imposible. Debido a que es una problemática compleja, surgida de aspectos propios del comportamiento humano, por lo cual es muy difícil para un docente y otros profesionales no expertos en el tema, poder reconocer

sus orígenes. Sin embargo, existen algunos elementos que detonan relacionados con la realidad socio económica o a nivel emocional que son fácilmente observables y que al profundizar en ellos aportan información sobre las actitudes agresivas expresadas.

No obstante, Manring et al. (2017) afirman que el contexto de agresión escolar es multifactorial, sin importar el contexto social en el cual se configure el hecho. Puesto que es realmente imposible asociar un solo factor que intervenga en la problemática porque al ser un rasgo del comportamiento humano, donde confluyen aspectos propios de las concepciones que tienen algunos estudiantes acerca de la tolerancia, el respeto y la comprensión de otras formas de actuar o de pensar. De tal manera que como sugieren Carrascosa et al. (2016) cuando se hace inestable el escenario psico-social del individuo, emerge una motivación de estar en el escenario de perpetrador o víctima.

Así mismo para Villota y Velásquez (2015) dentro de los principales factores iniciadores de la agresión escolar, se encuentran la recurrencia de eventos que se configuran en el hogar. Al respecto no son solo los actos de violencia física o psicológica directa, puesto inciden también las concepciones que tienen los referentes de autoridad familiares, que afectan en el comportamiento de los menores, aspectos demostrados en publicaciones propias del psicoanálisis y análisis del comportamiento humano. En tales circunstancias, si en las familias existen rasgos de intolerancia frente a otros modos de pensar o actuar, es muy posible que los menores que habitan en esos contextos asuman esos criterios como propios y en el momento de exponerse ante un evento en el cual, tenga contacto directo con otra forma de ver el mundo, posiblemente este menor tenga el abuso como conducta para mostrar su inconformidad ideológica.

Por otro lado, describen Acosta y Castillo (2017) que los rasgos específicos de la violencia escolar se relacionan con la forma en la cual los estudiantes conciben el entorno social. Esto debido a que para ellos la escuela se enmarca como una extensión del entorno,

bien sea su núcleo familiar o su referente de comunidad, es el lugar en el cual ellos comprenden las relaciones sociales y las reglas de respeto y de sana convivencia. Puesto que la escuela significa el espacio que donde aprenden que es o no permitido, configuran el marco de referencia para ejecutar un acto de agresión verbal o física.

Un aspecto más que se relaciona con los factores que detonan la agresividad escolar, es el expuesto por Miller y Kraus (2008) y es la reacción frente a aspectos que puedan constituir una amenaza o simplemente generen temor por desconocimiento o protección frente a lo desconocido. Y en concordancia con Cogollo y Duque (2017) para quienes los dos tipos de agresión, la agresión propositiva y la reactiva, están relacionadas la primera con la motivación propia del individuo que la ejerce y la segunda obedece más a una cuestión de manejo de situaciones y de actitudes frente a las acciones que realizan otros. Esa, así como el estudiante obedece a un estímulo del medio, que le proporciona un estado emocional que manifiesta.

Cabe mencionar el postulado de Côté y Fitzpatrick (2016) quienes afirman que la agresión escolar surge de un desequilibrio de la dinámica que se tiene en el aula bien sea por factores psicológicos o signos de comportamiento inadecuado por imitación. En estos casos se destaca la importancia de generar espacios de negociación, dialogo y sobre todo de respeto mutuo, dichos actos pueden establecer la diferencia entre un contexto de abuso escolar y un ambiente de alteridad y respeto. Pues como agrega Tucco (2017) la tranquilidad y la convivencia sana son factores de motivación escolar y mejora del rendimiento, caso contrario de los contextos de acoso que tienen un efecto nocivo frente al desempeño escolar.

Del mismo modo González y Ramírez (2017) señalan que existe una relación entre los problemas para entablar relaciones sociales y los comportamientos agresivos hacia compañeros. Aspecto ratificado por el postulado de Morán et al. (2016) quien afirma que es más recurrente la agresión por parte de personas con dificultades en el proceso de dialogo o quienes presentan índices de hiperactividad y déficit de atención, que en estudiantes con

relaciones sociales sanas. Además, la imposibilidad de tener una real concepción del estado emocional de los estudiantes, dificulta aún más la posibilidad de comprender los comportamientos agresivos y tener claridad de su abordaje.

En conclusión y en concordancia con Acosta y Castillo (2017) los orígenes de los comportamientos agresivos escolares tienen una dimensión individual que determina las construcciones propias de los individuos en cuanto a su sociabilidad, desarrollo cognitivo y capacidad de establecer relaciones interpersonales. Así cómo la dimensión que hace referencia a su entorno familiar y las relaciones con sus parientes y el aspecto socio cultural que enmarca el ambiente socioeconómico en el que se vive. Sumado a esto están los rasgos de interiorización que corresponde a los constructos propios de la interacción de los factores mencionados.

### ***2.1.6 Consecuencias de los eventos agresivos en el ámbito educativo***

Antes de hablar de la incidencia de los comportamientos agresivos en el proceso formativo, sostiene Márquez (2017) que se debe entender la formación escolar como un proceso de interacción humana. Puesto que es allí donde interactúan diversas maneras de ver el mundo y relacionarse con el mismo, lo cual genera a menudo un encuentro de ideas equidistantes. En consecuencia, el equilibrio de esta relación social radica en la convivencia y dicho equilibrio sin duda es un proceso complejo que depende de los contextos y la capacidad de aceptación que tienen los estudiantes de otras formas de pensar y vivir.

Por su parte Diekstra (2019) refiere que el aula se constituye como un contexto democrático en el que aprender a tolerar las acciones de los otros promueve la consolidación de ambientes amenos. Ese sería el ideal de un aula escolar, pero al reconocer las problemáticas de los comportamientos agresivos, se puede evidenciar que dichas conductas

hacen meya en los propósitos democráticos que se tiene en la escuela como escenario social. Sin embargo, el ambiente ameno se ve clara e inevitablemente afectado por cualquiera de las manifestaciones relacionadas con los comportamientos disruptivos.

En relación con el clima escolar los comportamientos agresivos alteran el normal desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, en ese sentido Peña (2020) postula que esto afecta a cada uno de los actores en particular. Por cuanto los agresores pueden fijar un comportamiento constante degenerando su conducta en una conducta violenta, al agredido le afecta la confianza en sí mismo propiciando desmotivación o por el contrario puede desarrollar también conductas violentas que no pueda controlar y a los observadores de acuerdo a su posición frente a las actitudes, puede acrecentar la falta de empatía y la complicidad en dichos actos. Sin lugar a dudas los comportamientos agresivos afectan el entorno donde se manifiestan bien sea de forma positiva o negativa, depende la perspectiva desde donde observe.

Con base en lo anterior se puede concluir que los eventos de agresión escolar tienen dos caras, aquellos que son abordados adecuadamente y aquellos que no lo son. De acuerdo con Diekstra (2019) se sabe que hay conflictos con otras personas que no se pueden solucionar, y entender que no se puede aunar fuerzas en estos casos, es resolver la situación con ética. No obstante, cuando por el contrario las diferencias son abordadas con agresión por ejemplo y no son acompañados adecuadamente en la escuela, dichos comportamientos agresivos estarán siempre dentro del repertorio de comportamientos para resolver situaciones que incomoden. Dichas intervenciones traen consecuencias y generaran estigmatización tanto para el agresor como para la víctima, así como también para quienes observan.

### ***2.1.7 Practicas pedagógicas en las cuales se investiga sobre los comportamientos agresivos y la agresividad en el aula.***

A propósito de los estudios sobre comportamientos agresivos, la violencia y el bullying en el aula, estudiosos como Bandura (1978); Buss (1961); Dollard, et al. (1939); Echeburúa (2001); Olweus (1978) y Patterson (1986) cuyas investigaciones caracterizan la agresividad, en diversos contextos, constatando como se adquieren dichos comportamientos y los posibles detonantes. Además, presentan conceptos cuyas variaciones dependen del contexto y la cultura, postulados que fundamentan nuevas investigaciones y que aportan en la comprensión del fenómeno de la agresividad escolar en diversos escenarios. En el siguiente apartado son tenidas en cuenta cinco producciones académicas relacionadas con las prácticas pedagógicas y los comportamientos agresivos en el aula.

De este modo la tesis doctoral Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga, (Vázquez, 2016) cuyo objetivo es determinar la incidencia real, y características y factores que intervienen en la aparición del fenómeno bullying y violencia ocasional, en distintos IES de Málaga, así como su evolución en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2006/07 y 2014/15. Todo ello dentro del contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en Málaga capital. Su paradigma mixto, para la parte cuantitativa usa como instrumentos de recolección de datos, un cuestionario elaborado por el autor seleccionando la población en dos muestras aleatorias estratificadas de diferentes zonas de Málaga 685 estudiantes y para la parte cualitativa su instrumento es una entrevista semiestructurada para casos específicos, arrojando cómo resultado que los chicos presentan mayores porcentajes de conductas violentas ocasionales que las chicas y son más proclives a ejercer comportamientos violentos tanto directos como indirectos; las personas que menos generan confianza para contar sobre dicho acoso son los docentes con un índice del 9, 5%, así como se encuentra que la familia incide directamente en

el comportamiento violento de los estudiantes, según características socioeconómicas.

La investigación Narrativas de actores educativos acerca del rol de las emociones en el conflicto escolar. El caso de estudiantes y docentes de grado noveno del Colegio Agustín Parra Sarmiento (Sarmiento, 2017) tiene el objeto interpretar el rol que desempeñan las emociones en los conflictos que se presentan en el escenario escolar, desde las narraciones de los estudiantes y docentes del grado noveno de educación básica. Desde un paradigma cualitativo, basada en la narrativa que surge durante las entrevistas; concluye que las emociones conducen a la generación de conflictos en la medida en que las personas desconocen la forma en que pueden manejarlas o si quiera reconocerlas, además se acuden a manifestaciones violentas como alternativa para expresar su rechazo por lo que están sintiendo, por otro lado existen emociones que pueden contribuir a que un conflicto sencillo se agrave, como son las que se generan por la presión de los observadores, incluyendo el orgullo, la ira y la vergüenza.

El proyecto de investigación Creencias de padres y profesores acerca de la agresión entre estudiantes en el ambiente escolar (Rasse & Berger, 2018) cuyo objetivo es la aproximación a las creencias de profesores y padres de séptimo y octavo grado respecto a la agresión entre pares; estudio cualitativo, basado en los planteamientos de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), cuyos instrumentos fueron dos entrevistas a profundidad. En la cual participaron dieciséis padres y nueve profesores de séptimo y octavo grado de tres colegios particulares subvencionados de nivel socioeconómico medio, en Santiago de Chile. Los resultados develaron el fenómeno transversal, la relación familia – escuela, relación que se ve afectada por la agresión escolar, la necesidad del uso de la empatía, la falencia en intervenciones que involucren los apoderados en procesos educativos, así mismo en las estrategias de prevención e intervención de la agresividad.

La tesis doctoral La educación para la paz y su influencia en el déficit de habilidades

socioemocionales de los preadolescentes en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México (Monedero, 2019) realizada en dos países México y Colombia, cuyo objetivo fue determinar la influencia de la Educación para la Paz, en el déficit de habilidades socioemocionales en los preadolescentes de escuelas públicas en Santiago de Cali, Colombia y Monterrey, México; con un enfoque metodológico mixto, utilizando para la parte cualitativa como instrumento entrevista semiestructurada y grupos focales de preadolescentes y para la parte cuantitativa un cuestionario (pre y post) a preadolescentes; concluye que es necesario ajustar programas escolares en los dos países y hacer de la formación emocional un eje transversal, para tal objeto es necesaria la capacitación de los maestros en este aspecto, se demuestra el impacto positivo del programa Latinpaz, pues propició el desarrollo de competencias socioafectivas, necesidad de incluir a las familias en los procesos.

El estudio El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula (Castro-Robles, 2020), cuyo objetivo analizar el impacto de una intervención de aula orientada a cambiar los comportamientos inadecuados de los estudiantes adscritos al grado 807 del Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino, sede central de la ciudad de Duitama (Boyacá, Colombia); la metodología correspondió al enfoque cualitativo, con alcance descriptivo, y es del tipo Investigación-Acción; la información se recolectó mediante diarios de campo, fichas técnicas y entrevista semiestructurada arrojando como resultados que muchos de los comportamientos clasificados no llegan a ser acoso escolar, por consiguiente concluye que se perciben actitudes agresivas y la existencia de grupos cerrados que detonaban las malas actitudes.

Esta producción académica realizada en países como Colombia, Chile, España y México y desde esta perspectiva se evidencia en primer lugar que la agresividad escolar está marcada por el contexto social, el estrato socioeconómico y el ambiente familiar. En segundo lugar, la agresividad escolar no es un problema solamente de la escuela, es una situación que

afecta el ambiente escolar, así como al ambiente familiar. Y finalmente es contradictorio que siendo un aspecto fundamental para el rendimiento académico y para la construcción de una sociedad sana, los docentes no se encuentren preparados para hacer frente a situaciones, de agresividad escolar y no deja de ser paradójico, que las respuestas a un problema sistemático como la agresividad escolar se trate esporádicamente y no en forma congruente como lo amerita.

## **2.2 La educación emocional en la escuela**

Desde el punto de vista de Bisquerra (2021) la educación en el siglo XX se ha preocupado más por el aspecto cognitivo, dándose cuenta que la educación integral debe incluir la educación emocional como exigencia del siglo XXI. Escenario que a juicio de Litwin (2013) la escuela educa a niños y niñas que crecen en su mayoría solos y solas, o en manos de la televisión, las redes sociales y los juegos digitales, así mismo están aquellos niños y niñas que conviven en sectores de vulnerabilidad social enfrentados a situaciones de riesgo psicosocial, lo que desde este punto de vista insta a que la escuela, además de educar se convierta en un ambiente protector para ellos y ellas. Precisamente en su función y corresponsabilidad social se le ha reconocido como un espacio de formación para la educación emocional, es importante admitir que el camino ha ocurrido en el último siglo gracias a las investigaciones realizadas en el área tanto educativa como de la salud.

Por su parte Ruíz-Gutiérrez (2019) aduce que la educación emocional recorre un camino que parte desde la inteligencia emocional hasta las competencias emocionales. Empezando por la inteligencia social tratada por Thorndike (1920) quien la define como la capacidad que tiene el ser humano para comprender y manejar a cada persona con quien se relaciona y su capacidad de adaptación. Además, es clasificada en tres tipos: inteligencia abstracta, mecánica y social y que en consideración de López (2007) ha tenido una

transformación hasta el punto de demostrar la relación entre la inteligencia social y la capacidad cognitiva.

Ahora bien, al considerar que las competencias emocionales surgen a mediados del siglo XX con los trabajos de Allport (1960), Rogers (1967) y Maslow (1971) denominados como padres de la psicología humanista y que en opinión de Capó (1986) han aportado al ámbito educativo la visión de la individualidad de la persona y por tanto lo único de su desarrollo. De la misma manera presentan el reto a los educadores de renovar sus prácticas pedagógicas de lo masivo a lo individual y por otro lado evidencian la dinámica de enseñanza aprendizaje, la relación docente – estudiante. Y por tanto otorga al estudiante el título de sujeto de su propio aprendizaje, propositivo y proactivo dentro de un proceso, un sujeto con emocionalidad, dichos aspectos abren la posibilidad de una nueva dinámica en el aula.

Posteriormente Payne (1985) establece la idea entre cognición y emoción, refiriéndose a la supresión de las emociones como la situación que ha llevado a la humanidad a la ignorancia emocional y menciona el hecho de llevar la educación emocional a la escuela. Posteriormente con la llegada de las inteligencias múltiples de Gardner (2001) quien las enmarca en siete tipos: la musical, cinético corporal, lógica matemática, lingüística, espacial, intrapersonal e interpersonal, por lo que la inteligencia intrapersonal se refiere a la habilidad que se tiene para reconocer y comprender las emociones, los deseos y las intenciones propias mientras que la interpersonal consiste en la habilidad para reconocer y comprender las emociones, los deseos y las intenciones de otras personas. Dichas concepciones que de acuerdo con el objeto de la presente tesis y como afirman Bisquerra y Pérez (2007) son fundamentales en el desarrollo socio-personal.

Más adelante Salovey y Mayer (1990), quienes realizan el primer trabajo que teoriza el tema, proponen una definición de inteligencia emocional: la capacidad para controlar las emociones y sentimientos propios y de los demás de tal forma que al analizarlas pueden guiar

e informar para ejercer una acción. Posteriormente, Salovey y Sluyter (1997) presentan cuatro habilidades básicas: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional, aspectos que también Goleman (1995) retoma y propone cinco habilidades: conocer las propias emociones, manejar las propias emociones, automotivarse, reconocer las emociones de las otras personas y establecer relaciones saludables. Además, expresa que la inteligencia emocional se puede aprender y es una categoría tan importante como la inteligencia cognitiva, la cognición y la emoción son un todo, no se pueden disgregar.

Se puede agregar que, con el aumento de estudios, la sustentación científica aportada por la neurociencia y la incursión de esta en la educación formal, sobre todo en la búsqueda de la motivación y el manejo de la agresividad, se han creado organismos y programas que comparten la visión de la educación emocional en algunos países siendo pioneros en la reproducción de esta visión.

En este orden de ideas, estos organismos y experiencias ponen a los diversos países en diferentes niveles de reflexión, aportando a la visión de quienes se encuentran rezagados en el tema. Por ejemplo, el Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2020) destaca experiencias tales como la realizada en los Estados Unidos por la Organización CASEL fundada en 1994 por Daniel Goleman y Eileen Rockefeller Growald, cuyo objetivo se centra en formar el liderazgo nacional e internacional para educadores, investigadores y políticos. De tal forma que su perspectiva es avanzar en el ámbito científico y practicar el aprendizaje socio-emocional.

Además, cuenta con programas como Promoting Alternative Thinking Strategies [PATHS] que se dedica a la promoción de las competencias emocionales y sociales, con el fin de reducir la agresividad y los problemas de conducta. Dicho programa está dirigido a niños y niñas de escuela primaria, incluye actividades familiares y docentes. También cuenta con Collaborating Districts Initiative [CDI] que consiste en el apoyo de CASEL a la capacidad de los

distritos para formar en Educación Socio Emocional [ESE] con el propósito de mejorar las aulas y las escuelas.

Dicho programa propone cinco competencias autoconciencia, autorregulación, conciencia del entorno social, relaciones sociales, toma de decisiones. Evidencia la preocupación por incluir la educación emocional en el ámbito escolar, con los fines diversos como la motivación y mejorar la convivencia escolar, control de la agresividad, así como la búsqueda de la felicidad. Su propuesta ha sido objeto de replicas en otros países con impronta propia.

De la misma forma en Europa por ejemplo en España, se cuenta con el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica [GROP] (1997). Dicho grupo está compuesto por investigadores de las universidades de Barcelona y la universidad de Lleida en España, Quienes aportan en la formación docente en especialización y doctorado en el área de educación emocional. Así mismo dispone con la Sociedad de Investigación Científica de las Emociones [SICE], presente en Las Palma de Gran Canaria, quienes promueve congresos de inteligencia emocional.

En opinión de Bisquerra (2014) estas organizaciones han aportado en la incorporación de las competencias emocionales en el aula que antes se encontraba más en publicaciones, congresos y cursos, que en el ámbito escolar como práctica. Aun así, en un estudio realizado por Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada (2021) se concluye que sólo el 5% de los colegios en España incluyen la educación emocional en su proyecto educativo. Sin embargo, hoy se encuentran experiencias como la de la comunidad de Canarias que ha incluido la educación emocional como obligatoria en primaria.

Por otro lado, en América Latina y el Caribe, el BID (2020) afirma que existen sistemas de medición de las habilidades socioemocionales, como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos [PISA] por sus siglas en inglés, de la OCDE, y del Estudio Regional

Comparativo y Explicativo [ERCE] de LLECE. Así mismos países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Perú, República Dominicana y Uruguay han incorporado habilidades socioemocionales de manera transversal en el currículo, en algunos de estos países se incluye en el plan nacional de educación y solo en Colombia se encuentra en el plan decenal (2017), haciendo referencia a la formación de los docentes en este aspecto y menciona como indicador de avance a las pruebas estandarizadas PISA. Evidenciando así el interés en educación emocional en los ambientes escolares, enfocada hacia las habilidades socioemocionales, las cuales deben ser evaluadas efectiva y periódicamente para así ajustarlas a la necesidad de los estudiantes y redireccionarlas si se hace necesario.

Así mismo, el impulso que otorgan los organismos internacionales como a OCDE que en su informe *How to Foster Social and Emotional Skills* (2015) le da relevancia a la educación emocional. Por lo cual indican la responsabilidad que tiene la familia, el estado y las comunidades educativas, quienes ejecutantes de los planes. Reafirmando aún más la necesidad de incluir efectivamente la educación emocional en el aula, en el currículo, en las políticas de estado, poniendo al mismo nivel la educación cognitiva y la educación emocional, con el claro objetivo de alcanzar el bienestar tanto individual como social.

En conclusión, en primera estancia Ruíz-Gutiérrez (2019) denomina dichos cambios como una revolución emocional y suceden gracias a una serie de eventos como el aumento de publicaciones en neurociencia que brinda los argumentos científicos a aquello que fue intuitivo por un tiempo y que había sido relegado. Así mismo esta la inclusión de la educación emocional en la educación formal, así como la toma de conciencia de los educadores en los procesos educativos, aumentando los estudios sobre el tema. Y finalmente esta la importancia que se le ha dado a la motivación, en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje, cobrando la relevancia que tienen las emociones en la condición humana y el lugar que ocupa

en la escuela.

En segunda estancia se encuentra las implementaciones de educación emocional realizadas por los Estados y Las Islas Canarias, donde se han convertido en políticas de estado. Puesto que como afirma Diekstra (2019) si no están completamente visibles en el currículo, no son una política de estado, dado que en algunos casos se implementa solo para algunas edades, en otros casos no se tiene seguimiento a los procesos así que se vuelven lentos y pierden la continuidad. Un aspecto relevante es la formación de los docentes para enfrentar este reto, tanto teórica como prácticamente y que requiere de cualquier forma una inversión y una planificación clara, para lograr que sea transversal o específica. Puesto que conocer las competencias emocionales y su incidencia en el ser humano, como aspecto fundamental para el desarrollo de una sociedad sana y comprometida, es una tarea conjunta de comunidad educativa, familia y estado.

### ***2.2.1 Las competencias emocionales***

En consonancia con lo anterior, sin lugar a dudas existen muchos autores sobre todo desde finales del siglo XX que han enriquecido el tema desde diferentes perspectivas, así mismo intervenciones en el aula que aportan claridad. En opinión de Ynoa (2021) quien describe como el término competencia al incursionar en el ámbito educativo y debido a las investigaciones educativas en torno a ellas, han proporcionado a los estudiantes la capacidad de entrar con éxito en un mundo globalizado y cambiante. De tal forma que en su evolución se evidencian dos momentos, el primero cuando el término es asumido por la educación básica y alimentada por corrientes pedagógicas con enfoque constructivista, aprendizaje significativo, autónomo y situado. Dado que aportan en su definición de la capacidad para resolver situaciones en la vida real.

Y está el segundo momento, cuando es asumida por la educación superior y se integran las cuatro dimensiones el ser, saber, hacer y convivir. Puesto que amplía el concepto ya no

centrado en solo el saber hacer, sino que integra todos los componentes del desarrollo humano. Así que el constructo de competencia emocional o socioemocional como es llamado por algunos autores en opinión de Bisquerra (2007) ha tenido un proceso de inclusión en la educación, para responder al desarrollo integral de los estudiantes y llenar vacíos que tenía la educación en cuanto al aspecto social.

Para Bellocchio (2009) en el campo educativo las competencias se enmarcan en el modelo constructivista bajo las premisas del saber, el saber hacer y el ser. Es así como dicho concepto de competencia tiene incursión en la escuela dada la necesidad de establecer unos criterios de formación o estándares que vinculen la formación de los estudiantes con la realidad social y profesional. Por lo cual y desde la percepción de Martínez et al. (2019) surge el currículo basado en competencias que se puede considerar como un plan pedagógico estructurado en el que los propósitos de formación se encuentran encaminados a la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades que permitan al sujeto ser competente profesional y socialmente.

En cuanto a las competencias emocionales y su evolución como tal descritas anteriormente, está ligada a la misma evolución del pensamiento humano, como ejemplo de esto es la visión de Goleman (1995) quien proponía cinco dominios en las competencias emocionales: conocer las propias emociones, manejar las propias emociones, automotivarse, reconocer las emociones de las otras personas y establecer relaciones saludables y siete años después junto con Boyatzis y Mckee (2002) proponen cuatro: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. En consecuencia, las competencias emocionales son aún un concepto joven que se encuentra en evolución dada las situaciones complejas a las que se enfrenta la educación y el mundo en sí, que insta soluciones rápidas, debido a su cambio acelerado.

Por su parte, Broughton (2017) afirma que desde 1990 se despierta el interés por el

mundo emocional, cuando se cae en la cuenta que no había capacidad para manejar las emociones y esto aumenta las preguntas acerca de ellas y su aprendizaje. Por ende, su enseñanza, aun cuando en un principio es aplicada sólo en el ámbito productivo, dada la importancia del liderazgo y la capacidad para manejar sus propias emociones y la de los otros. De ahí que el aporte de Gardner (1983) aumenta la conciencia sobre la multiplicidad la inteligencia con sus conceptos intrapersonal e interpersonal, el aporte literario sobre el tema centrado en el comportamiento adaptativo y la medición que se puede realizar separada del aspecto cognitivo de Salovey y Mayer (1990). En consecuencia, hoy los teóricos se preocupan mucho más por descubrir el significado de las emociones en los contextos específicos, devolviendo el valor a lo que se había olvidado, exigiendo su inclusión en contextos académicos, para forjar una sociedad plena y feliz.

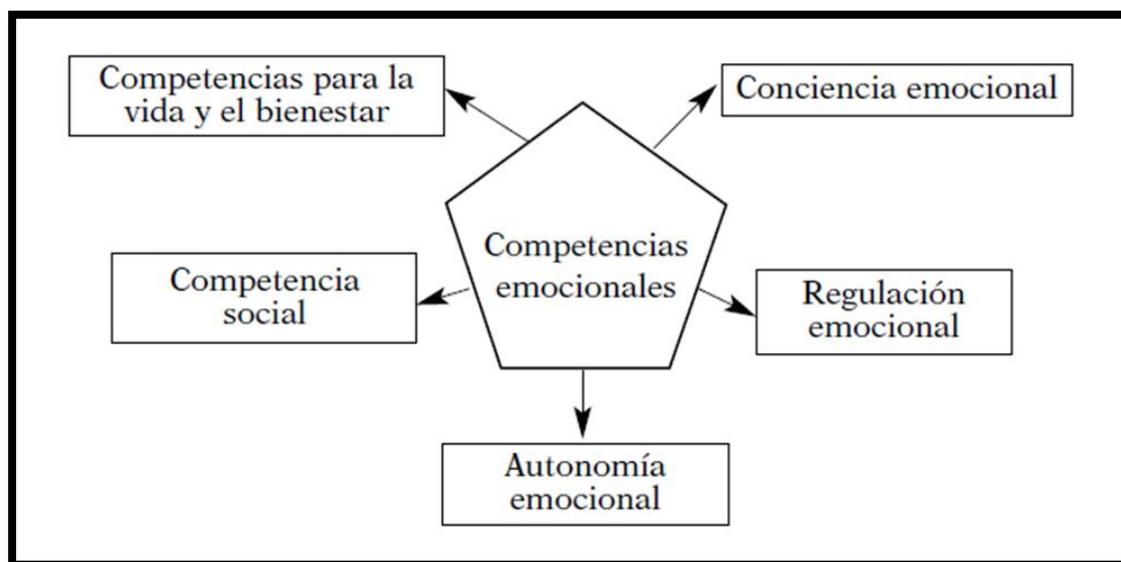
Desde esta perspectiva y para efectos de la presente investigación se hará referencia a las competencias emocionales desde los postulados de Bisquerra y Pérez (2007) quienes junto al Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica [GROP] (1997) se convierten en pioneros del uso del término educación emocional, aportando en su expansión y sus criterios. Además, exponen los procesos de conducta humana y privilegian las competencias emocionales como factor preventivo tanto personal, como social. Y definen las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” tomando de Gardner (2001) la inteligencia intrapersonal e interpersonales, que fundamentan las competencias emocionales y sociales.

Por otro lado, Bisquerra y Pérez (2007) describen las competencias emocionales, “como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Dichas competencias pueden desarrollarse individualmente o en equipos, necesariamente debe

realizarse durante toda la vida y se manifiesta en el saber, el saber hacer y en el ser, es decir se demuestra en los conocimientos, las habilidades y las acciones que el individuo exprese. Fundamentalmente educar emocionalmente consiste en acompañar la armonización de estos aspectos en el estudiante.

Desde la perspectiva de Bisquerra y Pérez (2007) las competencias emocionales se entienden mejor desde un modelo pentagonal que se puede observar en la figura 5 y que expone las cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, inteligencia interpersonal a las competencias sociales y habilidades para la vida y el bienestar. Que a su juicio por un lado tiene todo que ver con una ciudadanía responsable y efectiva y por otro con el éxito de la persona en la consecución de sus objetivos, aspectos relevantes para la educación.

*Figura 5 Modelo Pentagonal de los Tipos de Competencias Emocionales.*



**Nota.**

Explica los tipos de competencias emocionales expuestos por Bisquerra y Pérez. Elaborado Por Bisquerra y Pérez (2007). (<http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las->

competencias-emocionales.pdf)

En consecuencia, al hablar de conciencia emocional, que es la base de todas las competencias, hace referencia a la toma de conciencia de las propias emociones, saber describir sus emociones, identificarlas y nombrarlas. Además de reconocer las expresiones del medio cultural donde se desarrolla, así como reconocer y comprender las emociones de otras personas y sus expresiones verbales o no verbales, intuir y leer desde la situación y el contexto. Por tal razón la educación en competencias emocionales propicia la toma de conciencia entre emoción, cognición y comportamiento.

Por otro lado, la regulación emocional, que para Bisquerra y Pérez (2007, pág. p.71) básicamente “es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada” hace referencia a saber manejar las emociones reconociendo ámbitos como: hacer conexión entre lo cognitivo, lo emocional y la respuesta comportamental, expresar adecuadamente los sentimientos y saber regular las emociones como la ira, la frustración entre otras. De tal forma que aprender a enfrentarse a emociones no tan positivas y poder generar nuevas emociones que estabilicen, así como comprender la importancia de este aspecto para su propio bienestar emocional y el del contexto en el cual se desarrolló. Cuyo objetivo final, una vida sana y feliz, no sin dificultades, mejor aun a pesar de las dificultades.

Una tercera competencia es la autonomía emocional que está relacionada con la autogestión emocional. Dicha competencia desarrolla capacidades como: la autoestima, automotivación, auto eficiencia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de las normas y la resiliencia. Que desde la perspectiva de Pérez y Filella (2019) se interrelaciona con la autorregulación emocional, dado que las competencias emocionales son una dinámica entre la comprensión, la expresión y la regulación de las emociones.

Una cuarta competencia es la social cuyo fin principal se centra en las relaciones con

las otras personas incluye habilidades sociales, el respeto hacia las otras personas, la escucha activa, actitud prosocial y cooperativa, compartir las emociones, el asertividad, la prevención y la resolución de conflictos, así como la capacidad para gestionar situaciones emociones. En opinión de López y Pérez (2019) la transformación social está en gran parte en manos de la educación emocional, dado que las emociones forman parte del terreno cultural, político, ético y moral.

Y finalmente la competencia para la vida y el bienestar que pone de plano al individuo contra los retos tanto individuales como sociales que le plantea la vida, desarrolla aspectos como los objetivos adaptativos, la toma de decisiones, la vivencia de una ciudadanía crítica, el bienestar emocional, que en consonancia con Pérez et al. (2018) el mundo laboral, el mundo social. Dado que el mundo personal exige una serie de características en los seres humanos que no están siendo formados en las instituciones de educación formal, tampoco en el seno familiar dadas las características de la inmensa mayoría de las familias, entonces de donde se pueden extraer dichas cualidades si no se habla de ello, la organización de una vida sana requiere una formación específica cuya base es la formación emocional.

Con base en lo anterior Bisquerra (2004) señala que la educación emocional es una prevención primaria. En vista de que pretende formar al individuo en un contexto social específico, evitando su vulnerabilidad entendiendo que lo conduce a un estado de empoderamiento emocional personal y social en busca del bienestar en ambas direcciones. Aspecto reafirmado por Pérez y Filella (2019) cuando refieren que la educación emocional es fundamental en el desarrollo de las competencias emocionales dado que se encargan de desarrollar en el ser las capacidades en busca de un bienestar personal y social.

### ***2.2.2 Formación en competencias emocionales***

Es así como la UNESCO en su informe Replantear la Educación (2015) entiende la

educación como lo que es una fuerza que transforma y expone la necesidad de ir más allá, plantea una visión humanista de la educación. Desde la perspectiva de Delors (Delors, 1996) aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. En consonancia con esto la UNICEF (2016) en el objetivo 29 se refiere a los derechos de la niñez y sugiere al entorno educativo una labor en específico y esta es la de acompañar a cada niño y niña a “desarrollar su personalidad, aptitudes y capacidades mentales y físicas hasta el máximo de sus posibilidades”. De esta manera la educación está enfocada hacia el desarrollo integral de los niños y niñas, así que la educación academicista queda relegada, abriendo las puertas a un enfoque educativo nuevo que incluye la educación emocional como aspecto fundamental en el desarrollo integral.

En este orden de ideas el analista de la OCDE Kankaraš (2019) hace referencia a la dependencia de las habilidades cognitivas de las habilidades emocionales esto corroborados por las evidencias empíricas. Ahora bien, la automatización del trabajo, la globalización de la economía y el aumento de la inmigración, hace evidente la necesidad de una educación emocional sistemática y planificada, en vista de que esta se aprende. De manera que Gottschalk (2019) ha evidenciado como los conflictos migratorios y violentos han deteriorado la salud mental de las poblaciones infantiles y su incidencia el desarrollo integral, además rescata las experiencias en el aula, que otorgan información sobre las pedagogías que funcionan y que sirven de apoyo para la elaboración de planes sostenibles como políticas educativas.

Por otra parte, los aportes de la neurociencia, la psicología, la sociología y la investigación educativa y el impulso dado con la teoría de Gardner (1999) sobre las inteligencias múltiples, se abre un camino para comprender que la inteligencia emocional como toda inteligencia requiere un desarrollo. Por tal razón, la pertinencia de la educación emocional en el aula, dado que como afirma Domínguez (2015) privilegiar el desarrollo de las competencias emocionales, se convierte no solo en una estrategia de prevención contra la

agresividad humana mal enfocada sino que además educa para la vida y propicia una sociedad saludable.

### ***2.2.3 Pertinencia de la educación emocional***

Puesto que las emociones han sido vistas desde diferentes perspectivas y cada una de ellas han aportado para considerar la pertinencia de ser educadas, en opinión de Bisquerra (2010) se pueden clasificar en tres grupos biológica, conductual, cognitiva y construccionismo social. Es así como las investigaciones científicas actuales se enfocan en las teorías cognitivo-social y biológico, la primera de ellas aporta al aspecto psicopedagógico, teorías como la valoración automática, la valoración cognitiva, la predisposición a la acción, entre otras. Mientras el constructivismo social se enfoca en la influencia de la cultura y las respuestas emocionales. Fundamentando así la educación emocional y su incidencia en las expresiones emocionales.

Así es como la teoría biologicista, por ejemplo, se fundamenta en la teoría evolucionista de Darwin (1972). En vista de que la expresión de las emociones son una relación de comunicación intencional entre el individuo y el medio, quien utiliza los reflejos y los instintos propios, además estos se heredan y son observables. Un ejemplo de ello es cuando hay exigencia de cuidado, la necesidad de dominar, la reproducción misma, así como el sentido de supervivencia. Los autores neodarwinistas aportan en la comprensión de las expresiones emocionales y en la alimentación de propuesta de las emociones básicas.

En consecuencia, Tomkins (1962) desarrolla su teoría de emociones positivas como: interés, sorpresa, alegría y negativas cómo: miedo, angustia, ira, vergüenza, asco; todas ellas son expresadas facialmente. A su vez Ekman y Friesen (1971) desarrollan un método para estudiar el movimiento muscular del rostro denominado Facial Action Coding System [FACS], quienes argumentan que hay expresiones que son universales, dicho patrón puede ser verbal o facial, no supera los 4,5 segundos en su expresión, por tal razón es posible fingir algunas

emociones menos la sorpresa, dado que la expresión del rostro refleja el impacto emocional. En razón de que existen estímulos que están presentes en todas las culturas y generan las mismas emociones, existen patrones neurofisiológicos universales que se asocian a las denominadas emociones básicas. Es así como el aprendizaje medía en ocasiones entre el estímulo y la emoción, siendo esta última fundamental en cuanto a la educación emocional, puesto que se entiende desde la búsqueda del bienestar personal y social.

Sin embargo, la emoción y cognición son sistemas independientes, pero sugiere Bisquerra (2010) que se encuentran relacionados en tres niveles: neurofisiológico, experiencial y expresivo. Razones suficientes para propiciar espacios de aprendizajes en el aula, sin embargo, la teoría de Plutchik (1982) advierte que las emociones tienen un contexto evolutivo, tanto para los animales como para los seres humanos. Por ejemplo, el erizar el pelo ante una situación de peligro o la reacción ante una señal de alarma, por otro lado, las emociones son una respuesta frente a una persona o a una idea y estas pueden ser evaluados e interpretadas, pero no siempre pueden ser comprendidos en su totalidad por quien observa. Así mismo las emociones tienen intensidad, similitud y polaridad, por ejemplo, en las emociones primarias como: tristeza, ira-miedo, aceptación-asco, sorpresa-anticipación, de acuerdo a su intensidad se pueden describir por como consternación y desasosiego, pueden usarse sinónimos como miedo o terror, pero la expresión de ellas son acciones entre ellas: llorar, reír, gritar, golpear. Aspectos útiles para la educación emocional, dada la relativa certeza de la observación emocional a la hora de emitir un concepto sobre ella.

En este orden de ideas Solomon y Corbit (1978) exponentes del modelo conductual, denominado ER, debido a que, para este modelo, todo estímulo corresponde una respuesta, es decir es un comportamiento observable. Cuya teoría del proceso oponente, describe que la motivación consiste en una reacción afectiva primaria, la cual se puede experimentar solo la primera vez y con gran intensidad, esta puede ser agradable o desagradable. En su proceso de

adaptación para alcanzar un equilibrio que, al ser perdido, genera una reacción afectiva de pérdida o ganancia según el caso, continuando con el proceso de adaptación hasta alcanzar el equilibrio de nuevo. En este caso el organismo debe ocuparse de mantenerlo neutro, por lo cual debe ser percibido, asumido y regulado.

De este modo la teoría del aprendizaje social de Bandura (1999), que también pertenece a la teoría conductista y para quien el aprendizaje emocional vicario. Consiste en el aprendizaje de las conductas por observación, produciendo en el observador las mismas conductas observadas, mediado por la conciencia al observar. Dicha teoría es importante para la educación emocional puesto que da manifiesto que los comportamientos emocionales se pueden aprender y por ende enseñar.

Así mismo Seligman y Miller (1975) en su teoría del síndrome de la indefensión adquirida indican que sucede cuando el sujeto se da cuenta que sus actitudes no alteran el resultado por más que realice repetidos intentos, el resultado es el mismo, generando una desmotivación. En consecuencia, el abandono que ha aprendido, afecta el aspecto motivacional generando apatía, afectando el aspecto cognitivo, puesto que aprender a no controlar las situaciones, puede degenerar emocionalmente en una depresión. Poniendo como ejemplo a un estudiante que por más que se esfuerce siempre consigue la misma nota, termina cediendo a no esforzarse y cae en la depresión, fruto de un aprendizaje erróneo del control emocional.

Por su parte, la teoría cognitiva, cuyo aporte al estudio de la educación emocional, consiste en el proceso cognitivo de la emoción que se realiza en forma instantánea, bien sea de forma positiva o negativa del estímulo y que da como resultado una acción. Que para Arnold (1960) consiste en la secuencia de percepción, valoración, experiencia subjetiva y finalmente la acción. Mientras que para Schachter y Singer (1962) radica en la interpretación de los estímulos situacionales, puesto que las emociones aparecen por la interacción entre dos

factores, la activación fisiológica y la atribución cognitiva. Adicionalmente, Lazarus (1991) presenta la valoración cognitiva cuyo proceso emocional consiste en la cognición, la motivación y la emoción, procesos que se propician en el aula y que según Pérez (2017) permiten el objetivo primordial de la construcción de una identidad, donde los estudiantes se reconoce como seres sintientes capaces de regular sus emociones.

De igual manera, los estados de ánimo de los individuos frente a diferentes situaciones que se evidencian en el proceso escolar, son consecuencia de un elaborado proceso de valoración cognitiva que influyen en la resolución de un conflicto, en el aprendizaje mismo y que Frijda (1993) denomina “predisposición a la acción”. Según Bisquerra (2010) el constructivismo se genera al aplicar la teoría cognitiva a la educación, se evidencia el significado de los conocimientos propios que esquematizan el conocimiento del entorno y permite situarse en el espacio y relacionarse con él como lo afirma Baldwin (1992), como un patrón ya creado a lo largo de sus experiencias. En consecuencia, en percepción de Espejel y Góngora (2017) es imposible tratar de mejorar las relaciones con los otros, si no se han determinado las particularidades del carácter y la forma de reaccionar frente a diferentes eventos típicos de la interacción como seres sociales, aprendidos o no.

Si bien los anteriores planteamientos señalan la percepción emocional desde el punto de vista cognitivo, se tiene la visión de la educación emocional desde una mirada donde influyen más los aspectos sociales y culturales, tendencia que fundamenta la presente tesis, centrándose en las características propias de los grupos, denominado construccionismo social, cuyos exponentes sociólogos o antropólogos no se enfocan en el estudio específico de las emociones, sin embargo sus investigaciones bien sean políticas, de género, el feminismo o el tema que sea toma este aspecto como relevante. En palabras de Solomon (1995) las emociones no son universales son propias de cada contexto.

Es así como Averill (1980) afirma que las emociones están determinadas por la

educación impartida por la sociedad y que estas vienen después de un acontecimiento siendo predeterminadas social y culturalmente. De igual manera Harré (1986) da mayor importancia al sentido de la emoción dentro de la cultura, secundado por la opinión de Mesquita y Parkinson (2019) quienes encuentran que el significado de la ira en la cultura anglosajona ocasiona la marcha atrás o es utilizada para culpar a alguien, provocando que otras personas sean condescendientes, incluyendo en dicha expresión la cultura, el lenguaje o la educación, es decir la emoción es parte de un proceso y tiene un significado y propósito dentro de un contexto específico.

Para concluir, las investigaciones sobre las emociones señalan un incremento en educación emocional, la humanidad hace lectura de su historia y en su proceso de evolución según Bisquerra (2010) demanda un cambio, que es propiciado por la investigación de la psicología, de la neurociencia, la sociología y la educación, permitiendo ampliar el panorama para alcanzar las metas que como sociedad inmersa en cambios vertiginosos, tecnologías absorbentes y contrastes socioculturales propician conflictos, busca ser una humanidad más sana y feliz. Y la educación es el ámbito designado por la misma sociedad para concretar los ideales que se traza.

### ***2.2.4 Estudios empíricos sobre la educación emocional como forma de tratar la agresividad escolar.***

En consonancia con Clouder (2013) los vacíos educativos dejados en el siglo XX y la reflexión sobre los mismos, han permitido que las investigaciones del siglo XXI, centren el objetivo, que finalmente está enfocado en lo verdaderamente importante, la persona. En consecuencia, redireccionar las metas educativas, dados los logros obtenidos como sociedad y en aras de construir una sociedad más justa y equitativa, evitando así una educación anacrónica alejada de los retos sociales en constante cambio. Escenario que a juicio de

Bokova (2015) reta a las instituciones responsables de la educación a responder, preparando a quienes deben enfrentar dicha realidad, con capacidades para enfrentar la presión y transformar su entorno en un entorno sano y próspero.

De tal forma que la educación emocional se encuentra en diferentes niveles de reflexión, en países europeos como España y Norte América el punto de reflexión está en la eficiencia de los proyectos y planes implementados como políticas educativas, así como en algunos países de América Latina por ejemplo Chile, mientras que, en otros, apenas se inicia la práctica de la propuesta de una educación emocional en el aula y como política educativa. Las experiencias de educación emocional son cada vez más frecuentes, aun cuando la particularidad del entorno las hace únicas, en este apartado se presentan cinco investigaciones en torno a la educación emocional, que fundamentan la segunda categoría de la presente investigación.

La tesis doctoral Agresividad entre iguales: Detección de necesidades y propuesta de Intervención educativa para mejorar la Convivencia escolar en un aula de Educación primaria (Domínguez, 2015) realizada en Málaga España, cuyo objetivo consistió en conocer y analizar el clima de convivencia escolar en aula de 4º de primaria desde la perspectiva del alumnado, centrándonos en las situaciones de agresividad entre iguales, detectando las necesidades que presentan, para luego diseñar e implementar un taller de convivencia adecuado a dichas necesidades y, por último, evaluar la posible mejora de este clima de convivencia y la disminución de las situaciones de agresividad entre iguales; con un universo de 466 estudiantes y una muestra de 26 niños y niñas, entre los 8 y 10 años, cuyo paradigma de investigación mixta, con instrumentos para la parte cuantitativa cómo: cuestionario, cuestionario y Test sociométrico Bull-S de Cerezo (2000) y para la sección cualitativa se sirve del diario de campo. Concluyendo que mejorar la convivencia significa afrontar un desafío globalizador en todos los microsistemas de interrelación que afectan al alumnado: familia, escuela y contexto

social, justificando así la necesidad de usar la educación emocional como medio de intervención, como estrategia personal y grupal para hacer frente a la violencia entre iguales, es una estrategia preventiva ante la conflictividad escolar pero no exclusiva, es decir, es una competencia básica para el desarrollo integral de las personas, siendo más eficaz si está basada en los conocimientos previos de los destinatarios, en sus intereses y necesidades personales y sociales y en sus vivencias directas.

La tesis doctoral *Introducing Emotion Coaching into primary, secondary and early years educational settings: the voice of practitioners and model of engagement*. PhD thesis, Bath Spa University. (Gilbert, 2017) cuyo objetivo evaluar la experiencia de los docentes que practican el programa Emotion Coaching en sus cuatro etapas: aceptar, adoptar, adaptar, mantener. Investigación de tipo cualitativo inductivo, guiado por la teoría fundamentada constructivista, cuya muestra fue de 21 practicantes (18 mujeres, 3 hombres) que trabajan en primaria y secundaria, participaron voluntariamente, el instrumento fue una entrevista intensiva semiestructurada, sus hallazgos evidencian la contribución de CE a la conciencia emocional general de los profesionales y sus identidades emocionales en evolución, se constituye en un estilo de vida. La retroalimentación negativa conduce a los practicantes de CE a una desilusión en cuanto a su práctica provocando el abandono de la práctica o el marginamiento de la misma, la práctica de CE es funcional siempre y cuando el profesional se comprometa y realice cada fase con conciencia, El programa CE se margina en el momento en el que se usa para aplicar a casos especiales y no como proceso continuo y para todos.

El estudio *Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria* (Alonso, Hernández, y Vinat, *Convivencia en el ámbito educativo: Aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto Español de enseñanza media.*, 2018) realizado en la ciudad de

Valencia España, fundamentado en una metodología cualitativa, con un universo de 428 estudiantes; cuyo objetivo era reducir el número de expedientes disciplinarios. Con paradigma cualitativo, por medio de estudio de caso, utilizando una muestra no probabilística. Concluye la incidencia de una intervención educativa cambio la perspectiva de sanción punitiva a educativa, así mismo fomenta el aumento de solidaridad entre la comunidad educativa, por otra parte, evidencia como gran parte del acoso escolar pasa desapercibido, por parte de los docentes.

La investigación Educación emocional para la paz. Una propuesta para la práctica en la orientación educativa (Alba & Orihuela, 2019) realizada en Amecameca del Estado de México, fundamentada en el paradigma cualitativo, descriptiva y de corte etnográfico, a partir de la concepción metodológica de la investigación acción, como técnicas de recogida de información utiliza la observación participante, entrevista semiestructurada, cuestionario y nota de campo; con el objetivo de observar a través de la aplicación de acciones de paz y estrategias emocionales, como se puede lograr la resignificación y la transformación de la orientación educativa; la población estudiada está compuesta por 36 profesionales de la orientación representativos de los trece municipios de la Región de Amecameca, Estado de México; evidencia que la educación emocional para la paz es una práctica educativa exitosa dado que permite crear una cultura de paz, generar espacios de paz y convivencia en las aulas, puede ser aplicada a cualquier área de la educación formal e informal a través de la transversalidad, enfatizando en la formación docente, clave en el proceso.

La tesis doctoral Acoso escolar e intervención a través de la educación emocional (Cáseres, 2020) en Santa Fe (Granada), tiene como objetivo disminuir los comportamientos agresivos en el aula, por medio de una intervención en educación emocional, realizada con estudiantes escogidos aleatoriamente, con un corte cuantitativo, método comprensivo, comparativo, la población de estudio son estudiantes de 5° y 6° de educación primaria y 1° y 2° de la ESO, un total de 444 estudiantes, comprendidos entre los 10 y los 14 años, los docentes

elegidos con un tipo no probabilístico 19 personas, con instrumentos como, el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales de Ortega et al. (2000) y para la IE el TMMS-24 de Fernández-Berrocal (2004), para los docentes se empleó una entrevista semiestructurada. Encuentra que los estudiantes con IE aceptable presentaban menos frecuencia de acoso, mientras que quienes tenían baja IE eran más propensos a la hostilidad y la ira, por otro lado, se comprueba la falencia en la formación del profesorado para enfrentar situaciones de acoso escolar y la necesidad de formación en educación emocional, evidenciando además que la situación en primaria y secundaria es similar.

En la experiencia investigativa La formación del maestro en competencias emocionales: una revisión del tema a propósito de una necesidad para la profesión docente en Colombia (Restrepo y Arboleda, 2021) de corte cualitativo documental, en el cual se privilegió el análisis de contenido y la identificación de tendencias, cuyo objetivo era encontrar basé documental que se refiriera a la formación docente en competencias emocionales; cómo instrumento de registro se utilizó las fichas de contenido; se revisaron 30 trabajos, de los cuales 23 fueron artículos de investigación y 7 tesis doctorales; estos se encuentran en las bases de datos Taylor and Francis, Dialnet, Ebsco host, ResearchGate, Redalyc, y en los repositorios de tesis doctorales de la Universidad de Manizales, tdx, Universidad Autónoma de Madrid (uam), repositorio uned, Universidad de Barcelona y repositorio de revistas uned; sus resultados fueron de acuerdo con el país de origen de las fuentes consultadas, se encontraron 21 trabajos de España, 4 de Colombia, 2 de Chile, 2 de México y 1 de Venezuela. Concluyendo que hay escasa formación docente desde las etapas iniciales de la carrera, así como para quienes ya ejercen la misma.

En este orden de ideas, las experiencias empíricas en torno a la educación emocional demuestra que, en primer lugar la educación emocional es impartida en todos los ámbitos donde se desarrolla el ser humano, sin embargo son los centros educativos, como afirman

Bisquerra y Hernández (2017) quienes están llamados a corregir lo aprendido erróneamente, desde esta perspectiva se evidencia en primer lugar como la escuela se preocupa más por formar la parte cognitiva de los estudiantes descuidando su parte emocional. En segunda estancia devela la importancia de incluir dicho aspecto en el currículo, de tal forma que implique las políticas de estado, las instituciones educativas, los docentes como dinamizadores y las familias de los estudiantes. De igual manera es contradictorio que se implementen programas o proyectos de educación emocional sin tener en cuenta la realidad contextual y la formación docente.

### ***2.2.5 La educación emocional y los comportamientos agresivos en el aula.***

En consonancia con Moncada (2018) cuando las condiciones del entorno generalmente no propician salud emocional, pero una escuela atenta a su labor social y cultural, cambia de perspectiva y mira al estudiante como un ser integral, apoyando realmente su formación desde ese punto de vista, cambia su forma de educar y comprende que la educación emocional es inherente a toda formación. Del mismo modo Peltier-Bonneau y Szwarcberg (2018) afirman que las poblaciones en situaciones vulnerables y que han vivido en entornos de violencia desarrollan comportamientos y acciones protectoras, actitudes como el silencio, la desconfianza y el aislamiento, de tal forma que alteran sus relaciones interpersonales y sociales. Por ende, necesitan ambientes que les permitan recuperar la confianza en sí mismos y en los otros.

Sin embargo, según García (2008) la violencia es una de las expresiones de la agresividad y como tal no todo acto agresivo es violento, sin embargo, el manejo del carácter y la canalización de los impulsos agresivos presupone un trabajo integral en el acercamiento a los estudiantes hacia el reconocimiento de las problemáticas propias de su entorno. Puesto que como refiere Sanmartín (2004) en ella confluyen diversos detonantes de carácter biológicos,

sociales, culturales, económicos y políticos. De tal manera que utilizar estrategias preventivas en torno a los actos agresivos es un aporte que se debe realizar en pro de un ambiente sano y como estrategia eficiente y eficaz esta la educación emocional escolarizada, en suma, es donde se construye sociedad, cultura y democracia.

Así mismo, la violencia escolar como tal según Ortega (2000) propone tres tipos de intervención para tratar dicho fenómeno, de acuerdo a los objetivos trazados por el investigador, están los programas preventivos, compuestos por los programas de gestión democrática de la convivencia, los programa de educación de emociones y los programa de trabajo en grupo cooperativo; los programas de intervención directa, desarticulan el triángulo bullying, entrenamiento en asertividad y estimulación de la empatía. Otorgando la validez de la intervención en el aula por medio de la educación emocional en un nivel preventivo como tratamiento a las actitudes agresivas generadas en el entorno y que pueden degenerar en actitudes violentas.

Para concluir López-Cassà y Pérez-Escoda (2019) sugieren que los entornos educativos afectan el estado emocional de los estudiantes, cuando hay actos violentos o actitudes agresivas, dado que el estrés generado ataca directamente al cerebro, pero desde la percepción de Berastegui (2016) la educación emocional otorga a los estudiantes herramientas para adaptarse a las experiencias de vida. En consecuencia, aumenta las posibilidades de construir y disminuyendo las oportunidades de destruir, por otra parte, favorece el cambio social, el empoderamiento y la resiliencia a las poblaciones en riesgo. De tal forma que reafirma el punto de vista de Bisquerra (2010) que piensa que la educación emocional prepara para la vida.

## **Capítulo 3 Método**

### **3.1 Objetivo**

Dado el enfoque cualitativo según González (2005) que sustenta la presente tesis doctoral, las técnicas e instrumentos seleccionados deben contribuir a la recolección y

sistematización de los datos con los cuales se pueda dar respuesta a las preguntas que orientan la investigación, en el presente apartado se enuncian cada uno de los mismos y sus respectivos procedimientos técnicos de análisis de la información.

### ***3.1.1 General***

Analizar la influencia que tiene la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales, en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia.

### ***3.1.2 Específicos***

- Identificar los fundamentos teóricos que tienen los docentes sobre las competencias emocionales a desarrollar en estudiantes de grado quinto.
- Caracterizar las causas de los comportamientos agresivos de los estudiantes de grado quinto desde la visión del docente de la I.E. Santa Ana.
- Describir los resultados obtenidos tras la aplicación de la secuencia didáctica en su propósito de disminuir los comportamientos agresivos a partir del trabajo de las competencias emocionales.

## **3.2 Diseño del método**

### ***3.2.1 Diseño:***

Dado el objetivo de analizar la influencia que tiene una secuencia didáctica centrada en competencias emocionales en estudiantes de grado quinto, cuyos lugares de proveniencia los enmarca en una condición de vulnerabilidad social del municipio de Soacha (Cundinamarca). La presente investigación es de enfoque cualitativo desde la perspectiva de Galeano (2004) dado que tiene en cuenta a los sujetos desde su participación individual y colectiva en la

construcción de sus discursos, sus historias, su realidad con las personas que se encuentran participando activamente dentro de la investigación. Además y en consonancia con Sampieri (2018) por ser un tema poco explorado en este contexto dada la dimensión histórica y sociocultural de los participantes, ésta se adscribe al método hermenéutico, puesto que desde la perspectiva de Crotte (2011) procura dar cuenta de los objetos de estudio por medio de la comprensión de los actos del habla ocultos dentro de las diversas expresiones recopiladas, buscando la peculiaridad del fenómeno estudiado con las particularidades de su realidad sociocultural.

### ***3.2.2. Alcance del estudio:***

Con base en lo enunciado hasta el momento, el alcance de la presente investigación es de carácter comprensivo-interpretativo basado en las experiencias de los estudiantes y de los docentes que dan cuenta de la interpretación como sugieren Bernal (2006) y Guillen (2019), puesto que son los mismos individuos quienes desde su percepción aportan en la teorización del fenómeno social estudiado pasando de la comprensión a la interpretación, lo que en consideración de Monteagudo (2001) es la experiencia de los estudiantes con respecto a la expresión de sus comportamientos donde el grado de significancia se concentra en la transformación de las relaciones que se forjan entre los integrantes del grupo de estudio más que en la comprobación de hipótesis alrededor del problema.

### **3.3 Participantes**

Por las características del problema objeto de estudio, fueron considerados dos grupos de participantes para la presente investigación. El primero corresponde a seis docentes entre ellas dos directivos del grado quinto de la sede Ducales en la jornada de la tarde ubicada en la comuna 1 del municipio de Soacha (Cundinamarca); cabe señalar que éstos cuentan con más

de 20 años de trayectoria en el ámbito educativo, aunado a que todos poseen titulación de magister quienes ofrecen los respectivos procesos de acompañamiento académico al grupo.

El segundo grupo estuvo conformado por 14 estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Santa Ana, todos provenientes de la comuna 1 del municipio de Soacha, quienes registran en su observador del estudiante respuestas agresivas con compañeros y con docentes, algunos han sido víctimas de comportamientos agresivos y otros han sido observadores de los mismos. Dichos participantes fueron seleccionados por las características antes mencionadas, lo que por consiguiente al estar inmersos en un contexto vulnerable proporciona elementos de análisis de acuerdo al fenómeno objeto de estudio seleccionado.

### **3.4 Escenario**

Según datos de la Alcaldía de Soacha (2009), este municipio colinda con el sur de la ciudad de Bogotá y forma parte del departamento de Cundinamarca; contando con una extensión de 187 km<sup>2</sup> de las cuales 19 km<sup>2</sup> pertenecen al área urbana y 168 km<sup>2</sup> a la rural. Respecto al número de habitantes, el DANE (2018) señala que de los 660.179, el 51,2% son mujeres, el 48,8% corresponde a los hombres, lo cual convalida que sea uno de los municipios con mayor densidad de América Latina.

En su estructura político-administrativa se encuentra conformado por dos corregimientos que albergan 15 veredas, mientras que en lo urbano son 6 comunas que integran 348 barrios de los cuales el 23,6% se encuentran sin legalizar, el número de viviendas en la zona urbana en 2013 era 127.893; cabe agregar que en la zona urbana el 91,1% cuenta con servicio de agua potable y el 75,2% con alcantarillado (Alcaldía de Soacha, 2018).

Así mismo el CENSO 2019, acota la prevalencia de familias monoparentales por condición de madre solterismo en un 48%, siendo 4 miembros el promedio por cada núcleo familiar; en relación con el nivel educativo según el Censo de Calidad de Vida (DANE, 2021),

dicho sector presenta un analfabetismo del 10,9%, seguido de un bajo logro educativo que representa el 59,3 %; en cuanto a la situación económica, la principal fuente de empleo es de tipo informal 72,7%, mientras que el desempleo alcanza el 15,6%.

Según el informe de la Defensoría del Pueblo (2018) el sector se caracteriza por sus problemáticas sociales y económicas entre ellos el desplazamiento con un total de 43.206 personas reconocidas como víctimas del conflicto armado, así mismo la ONU (2021) lo reconoce como uno de los municipios donde los migrantes venezolanos, en el año 2019 acogió 11.229 ciudadanos, situación que según el Plan Integral de Desarrollo (2016) genera un impacto social, relacionado con situación de delincuencia común y microtráfico, lo que en perspectiva de la Fundación Paz & Reconciliación (2020) genera el riesgo de reclutamiento por grupos armados ilegales y la desaparición forzada de jóvenes que ha sido denunciada a nivel internacional, aunado a que es el municipio de Cundinamarca según el DANE (2018) que presenta el mayor índice de violencia intrafamiliar e infantil, con porcentaje de 43,5% en el año 2017 y un 57,8% en el 2018.

A lo anterior se le suma que a juicio de Duriez (2019), las casi siete décadas de conflicto armado como práctica de la guerra que tiene como una de las consecuencias la migración interna donde coexisten la delincuencia, grupos armados ilegales y legales, ONG y OING, instituciones del gobierno, carteles, asociaciones de vecinos, sicarios, delincuencia juvenil, cuya violencia se manifiesta de diversas formas física, económica, cultural, pero también simbólica y que está presente en los lugares informales de Soacha, donde se aprovecha la vulnerabilidad material y de territorio. Y que a criterio de Naranjo (2004) es un llamado imperante a visibilizar una población que siendo víctima se había convertido en parte de la normalidad y es visibilizada por Ley 387 de 1997 que muestra el desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado interno instando al Estado a prevenir y atender este fenómeno, inclusive en el ámbito educativo, cuyos procesos pueden sembrar semillas de paz

donde ha crecido una cultura de guerra.

La Institución Educativa Santa Ana, escenario de esta investigación está ubicada en la comuna 1 del mismo municipio, la cual atiende una población correspondiente a los estratos 1 y 2, un total de 2270 estudiantes de grado preescolar a grado once, tiene presencia en tres sectores de la comuna contando una sede A que se encuentra en el barrio Compartir, Sede B presente en el barrio Los Ducales y Sede C ubicada en el barrio Santa Ana, estas dos últimas atienden sólo básica primaria, con un total de 67 en la planta docente, 5 administrativos y 18 personas en personal de apoyo.

### **3.5 Instrumentos de recolección de información**

En concordancia con Sampieri (2018), para el propósito de la presente tesis se utilizaron diferentes fuentes de información y técnicas que favorecen la recolección de datos para así obtener una comprensión más amplia sobre el objeto estudiado, así que de acuerdo con los objetivos específicos se acudió a la técnica de la entrevista semiestructurada puesto que en afinidad con Galeano (2004) favorece el abordaje de temas específicos y conocidos por los participantes de tal forma que se obtuvieran aquellos datos que permitieran aproximarse al grado de conocimiento que tiene el docente sobre sus responsabilidades, funciones y acciones correspondientes a su cargo establecidas por el MEN (2008) y en el manual de convivencia.

De este modo al pretender medir las necesidades en cuanto a comportamientos agresivos escolares, se consideró necesario desde los postulados de Díaz et al. (2013), recurrir a esta clase de técnica que permiten aproximarse a la comprensión de las problemáticas por parte de los entrevistados, en este caso los docentes que interactúan con los estudiantes a diario, por lo que su correspondiente guion se estructuró de 20 preguntas relacionadas con los comportamientos agresivos en el aula con el fin de contribuir a la caracterización de los factores que los propician en los estudiantes del grado quinto.

En cuanto a la validez de los instrumentos, en concordancia con Plaza, Uriguen y

Bejarano (2017); Supo (2013), quienes aseveran que en esta clase de investigaciones dichas condiciones están enmarcadas en su rigurosidad y en la forma como se demuestra la veracidad de los procedimientos en cuanto a la obtención de los datos así como en la transformación de la información, por tal motivo se elaboró el guion de entrevista para cada uno de los grupos que participaron de acuerdo con los objetivos específicos de la presente tesis, de tal manera que dicha validación fuera otorgada por evaluadores y a través de dos participantes —un docente y un estudiante— que de acuerdo con Bernal (2015); Bonilla y Rodríguez (2008); Galeano (2016), permite identificar aspectos de tipo técnico que requieran ser ajustados de acuerdo con las particularidades, bien sean personales, educativas, culturales, políticas, económicas, sociales, de los informantes.

Cabe agregar que en relación con la secuencia didáctica cuya estructura fue realizada teniendo en cuenta la realidad del grupo y con el aval de pares expertos en la materia, da cuenta del tercer objetivo específico que hace referencia a un tipo de intervención formativa en el tratamiento de la agresividad escolar fundamentada en los postulados de Bisquerra y Pérez (2007).

### **3.6 Procedimiento**

Para recolectar los datos se realizaron los siguientes pasos: 1) Se presentó el proyecto a las directivas del colegio por medio de una carta donde se informaba sobre los objetivos y el alcance de la tesis doctoral. 2) Convocatoria: se realizó una reunión con los docentes que interactuaban con los estudiantes de grado quinto el grupo focal informando los objetivos y el alcance de la tesis doctoral, firmando los acuerdos previos de confidencialidad y manejo de la información. 3) De igual manera se realizó una reunión con los acudientes de los estudiantes informando sobre la puesta en marcha del proyecto quienes firmaron el consentimiento, dado que el grupo de participantes son menores de edad y atendiendo a la ley vigente sobre

consentimientos informados Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012, sobre el manejo de datos personales, en los dos casos, así como los respectivos acuerdos concernientes a la confidencialidad y el posterior manejo de los datos suministrados, amparado en la Resolución 8430 de 1993 que dispone esta clase de estudios no representan un riesgo para participantes humanos. 4) Aplicación de la secuencia didáctica 5) Realización de las entrevistas semiestructurada previa validación por tres expertos y un pilotaje.

**3.7. Operacionalización de las categorías de estudio**

**Tabla 1**

Se describe brevemente la forma en que se conceptualiza las variables.

Categorías		Instrumento	Dimensiones	Indicador
Principal	Percepción de	Guion entrevista	Tipos de	Físicas
Comportamientos	los docentes	semiestructurad	comportamiento	
agresivos	frente a los	a a los docentes	s agresivos.	Verbales
escolares	comportamiento	que interactúan		Gestuales
	s agresivos	con el grupo.		
	escolares.		Categorización	
			de los	
			comportamiento	
			s agresivos.	
Secundaria	Fundamentos	Guion de	Fundamentación	Referentes
Educación	teóricos sobre	entrevistas	teórica con la	teóricos.
emocional en el	competencias	semiestructurad	cual enmarca la	Fundamentos
aula	emocionales.	a	concepción de	legales.
			competencias	Políticas
			emocionales.	institucionales.

Tercera	Apreciaciones	Guion de	Significados de	Familiares
Percepción de	de los	entrevista	las actitudes	Culturales
los estudiantes	estudiantes	semiestructurad	agresivas en el	Manifestacione
sobre los	sobre los	a	aula de clase de	s
comportamiento	comportamiento		los estudiantes.	Patrones
s agresivos en el	s agresivos en el			
aula	aula.			

---

### 3.8 Análisis de datos

Recordando que el diseño de la presente investigación corresponde al enfoque cualitativo, si bien Galeano (2004) postula que la realidad social es en sí una fuente de conocimiento, considera a quienes participan en la investigación como actores sociales que tienen una lógica bien sea subjetiva u objetiva. En cuanto a lo hermenéutico Crotte (2011) sostiene que en éste se procura estudiar las diferentes expresiones recopiladas, para así comprender un poco más por medio de su expresión verbal el fenómeno estudiado. Cuyo análisis comprensivo-interpretativo se realiza desde los postulados de Bernal (2006) y Guillen (2019) para quienes las experiencias de los participantes aportan en la teorización del fenómeno social estudiado, pasando de la comprensión a la interpretación.

En consecuencia, se procede a realizar el análisis de datos con la técnica comprensiva – interpretativa desde los postulados de Abela (2000) tomando un libro codificado y se van asociando las categorías deductivas, en la cual y según Arbeláez y Onrubia (2014) en ella se visualizan tres fases a saber:

**Fase teórica 1: Pre análisis.** Esta fase correspondió al diseño, prueba piloto del guion

de entrevista, su aplicación y transcripción, por lo que se recurrió a programas de procesadores de texto Trint y office 2019, seguidamente se realizó la revisión minuciosa para así mantener la fidelidad de allí que culminado este procedimiento y en aras de dar cumplimiento a lo establecido en las consideraciones éticas de la presente tesis, se les compartió a los docentes y estudiantes participantes los resultados con el fin de garantizar la fidelidad de sus aportes.

**Fase comprensiva 2.** Los datos obtenidos en las entrevistas fueron codificados de manera coaxial que según Strauss y Corbin (2016), una vez identificadas las palabras clave que tienen alguna relación con las categorías de análisis, se procede a su clasificación según los referentes contemplados en el marco teórico usando el programa Atlas Ti 6.0.

**Fase interpretativa 3.** A partir de la codificación coaxial la fase interpretativa se relacionó con la elaboración de matrices categoriales de acuerdo a las sugeridas por Valbuena (2013) con los cuales se agruparon para alimentar las categorías correspondientes, de acuerdo a los objetivos de la investigación.

### **3.9. Consideraciones éticas**

En cuanto a las consideraciones éticas se establecieron las siguientes 1). Justicia: se seleccionaron los participantes sin preferencia alguna; 2). Imparcialidad: sus opiniones fueron tenidas en cuenta de forma imparcial; 3). Apertura: sus ideas fueron respetadas; 4). Fidelidad: en el proceso de la transcripción se les presentó el informe a los participantes de tal forma que se realizaran las debidas correcciones dada la importancia de garantizar la fidelidad de sus apreciaciones, además se respetó su libre albedrio, dado que, en caso de inconformidad de su participación en algún momento del proceso, se sintieran en libertad de no participar; 5). Publicidad: los resultados se socializaron con los participantes y la comunidad educativa siendo los primeros en conocer los resultados parciales y finales de esta tesis; 6) Anonimato: se garantiza el anonimato, con el uso de seudónimos.

Un último asunto correspondió a la aplicación del consentimiento informado que según la Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012, que garantiza la protección de datos, así como la Resolución 8430 de 1993 que protege la integridad de los participantes dentro de una investigación que involucra seres humanos, fundamentando así el anonimato, la fidelidad y el respeto de la cual son merecedores.

#### IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

##### 4.1. Datos sociodemográficos de los docentes participantes

De acuerdo con lo señalado en las consideraciones éticas de la presente tesis, cada participante fue diferenciado a través de un seudónimo, sin embargo, es necesario señalar que según la Alcaldía del Municipio de Soacha (2020) en la actualidad cuenta con 24 instituciones públicas en las cuales se desempeñan 2284 docentes y directivos docentes, según Resolución 393 de fecha 16 de diciembre de 2020. Planta que en concordancia con la Secretaría de Educación y Cultura de Soacha (2021), el 89,8% fueron nombrados como docentes de aula, el 1,2% son docentes orientadores y docentes de apoyo; el 1,13% son rectores, el 4,94% coordinadores y el 2,75% administrativos, de estos el 73% corresponde al género femenino y el 27% restante al masculino.

Respecto al tipo de vinculación, el departamento de bienestar docente de la Secretaría de Educación del municipio de Soacha (2021) asevera que el 22,1% pertenece al Decreto 2277 de 1979, mientras que el 56,8 % al 1278 de 2002, así mismo el 3,1% se encuentran vinculados de forma provisional en vacante temporal, el 16% como provisionales en vacante definitiva, el 0,3% en planta temporal Programa Todos a Aprender [PTA] y el 1% se encuentran en periodo de prueba; en cuanto a la formación inicial, el documento refiere que menos del 1% son normalistas, el 29% son Licenciados en educación preescolar, en educación de la primera infancia, en básica primaria y en disciplinas específicas como: ciencias sociales, en lengua castellana e inglés, en biología y química, humanidades, filosofía y letras, ciencias religiosas, recreación y deportes, artes plásticas, matemáticas, el 30% ha realizado estudios de especialización, el 40% cuenta con título de maestrías en áreas relacionadas con la educación, menos del 1% cuenta con título de doctorado en educación, dato referido por el documento (Secretaria de Educación y Cultura de Soacha, 2021)

Ahora, en lo que corresponde a los datos sociodemográficos de los docentes participantes de la Institución Educativa Santa Ana, si bien dicho plantel cuenta con un total de 78 dentro de los cuales corresponden a 5 directivos y 73 docentes, según archivos institucionales (2021) el 25,6% son especialistas en diversas áreas de educación, tales como: orientación familiar, informática y telemática, pedagogía y lúdica, arte y color, informática, didáctica de la matemática, pedagogía de la lengua, gestión de calidad, lúdica; el 50% tienen título de magíster en diversas áreas tales como: tecnologías de la información y la comunicación, educación, psicología clínica y de familia, neuropsicología y educación, dificultades de aprendizaje, gestión ambiental, neurociencia, educación, cultura y política, pedagogía de la lengua, informática educativa. Así mismo el 1,28% son profesionales en áreas diferentes a educación tales como: comunicación social, periodismo, ingeniería y psicología, el porcentaje restante de docentes son licenciados en las diversas áreas educativas. No obstante, para efectos de la tesis fueron seis quienes compartieron sus apreciaciones y cuyos datos sociodemográficos más relevantes podrán evidenciarse en la Tabla 1 de la página siguiente:

**Tabla 2***Datos sociodemográficos de los docentes participantes*

Seudónimo	Edad	Años de servicio	Años de experiencia en el sector público	Decreto de nombramiento	Nivel educativo	Educación complementaria	Estado civil	Hijos
Ana	49	30	28	2277	Profesional Licenciada	Especialista	casada	3
Carmen	57	35	17	2277	Profesional Licenciada	Especialista	casada	1
Gloria	49	31	14	2277	Profesional Licenciada	Especialista	casada	2
Janet	49	28	18	1278	Profesional Licenciada	Magister	soltera	0
María	50	12	4	1278	Profesional No licenciada	Magister	soltera	0
Natalia	53	32	26	2277	Profesional Licenciada	Especialista	soltera	1

**Nota.** Los datos fueron suministrados por los participantes en las entrevistas realizadas entre el 18 y el 22 del mes de octubre del 2021.

En concordancia con lo anterior, el grupo de docentes bien podría decirse que son una representación del universo de la investigación y evidencia la realidad sociodemográfica de uno de los grupos focales atinente al contexto social.

#### ***4.1.1 Fundamentos teóricos que tienen las docentes sobre las competencias emocionales a desarrollar en estudiantes de grado quinto.***

Concerniente al objetivo de identificar los fundamentos teóricos que tienen las docentes sobre las competencias emocionales a desarrollar en estudiantes de grado quinto, la mitad de las participantes en las entrevistas evidencian tener poca claridad respecto a la corriente de pensamiento a la hora de definir una competencia emocional, dado que en primera instancia algunas mencionaron que “a medida que uno va haciendo la intervención, el proceso de cómo remediar las agresiones o las situaciones que generan daño, violencia, pues ya uno las va trabajando desde otra mirada” (Ana, 2021), en cuanto a la corriente manifestaron que “yo podría decir que está sustentado por un pensamiento que tiene como base el nivel de asimilación, o sea, se mueven varias cosas porque podríamos hablar de realismo o comportamiento” (Carmen, 2021).

No obstante algunas docentes refirieron que “no sé si tanto como una corriente, pero sí es como un estilo de comportamiento que se llama asimilativo, no sé si es un comportamiento que está trabajado, por un psicólogo Albert Bandura” (Janet, 2021), mientras que una de ellas afirmó que “uno que me llamó particularmente la atención de una autora, Buitrago, que habla de la escala valorativa docente” (Miryam, 2021), lo que desde esta perspectiva permite aseverar que estas no especifican el estudio realizado por dichos autores. Sin embargo, los fundamentos mencionados corroboraron su corriente de pensamiento.

Con base a lo anterior mientras que dos participantes no respondieron la pregunta, tres de ellas reiteraron los trabajos de Bandura como referente principal, puesto que “los comportamientos básicamente eran aprendidos por las relaciones sociales, entonces los niños finalmente actúan acorde como son formados” (Ana, 2021); “pues como lo mencioné de pronto anteriormente, sería Albert Bandura quien habla de cuatro tipos de pensamiento, dentro de ellos está la asimilación” (Janet, 2021); “he visto en libros y en algunas, investigaciones como Bandura, Avilés Martínez, que habla sobre cómo los niños aprenden esos comportamientos malos y van y los muestran allá en el entorno” (Natalia, 2021). No obstante, una de ellas hace referencia a un autor que estudia efectos de la intervención en el aula “Sandra Wilson y ella está en Vanderbilt y me llamó mucho la atención porque están yendo un paso más allá. Ellos están hablando del efecto de procesos de intervención” (Miryam, 2021). Postulados que revelan como a pesar de tener un referente teórico, no hay un establecimiento determinado en el momento de definir los comportamientos agresivos observables en el entorno escolar.

Orden de consideraciones que, relacionadas con la noción de comportamientos agresivos en el aula, dos docentes concordaron en que son “el reflejo que tienen los estudiantes de lo que viven en casa más que todo” (Janet, 2021). Dos de ellas asintieron que son “acciones que tienden a generar daño o perjuicio en otras personas, pero que sencillamente están evidenciando lo que ellos están sintiendo, que lo que ellos están pensando y lo que les está incomodando” (Ana, 2021). En cambio, las demás participantes expresaron que es “un problema de control de impulsos y si nos damos cuenta, eso es una perspectiva súper amplia” (Miryam, 2021).

Concerniente a las posiciones relacionadas con los comportamientos agresivos con la cual las docente no están de acuerdo, una de ellas señaló que es “la genética, lo que muchos pedagogos hablamos, al decir que eso ya lo traen en la sangre y eso ya lo trae pues previsto” (Ana, 2021); otra expresó que su conflicto es con “la mala interpretación de los derechos de los

niños” (Gloria, 2021), mientras que el resto aseveró que “la represión y de hacer un poco como punibles estos asuntos” (Miryam, 2021).

Ahora bien, las anteriores percepciones permiten deducir que a pesar de la poca claridad de las corrientes de pensamiento con respecto a las competencias emocionales y la agresividad en el aula, subyacen autores que son referenciados empero se evidencia la escasa citación de aquellas obras que permitan especificar teóricamente los conceptos de este objeto de estudio, de allí que sean comprensibles unas concepciones sobre la agresividad basadas en la falta de consenso teórico pero que se definen y resignifican según la subjetividad del docente.

#### ***4.1.2 Caracterización de las causas de los comportamientos agresivos de los estudiantes de grado quinto***

En concordancia con la relación y/o diferenciación de los comportamientos agresivos escolares con los conceptos violencia escolar y matoneo, una de ellas refirió que, si bien “no es sencillo, es una condición del entorno completo donde ya influyen demasiados agentes en el tema del ambiente escolar, los comportamientos agresivos, pues digamos que son muy, muy pequeños” (Ana, 2021). En cambio, algunas de las participantes expresaron que la agresividad, la violencia escolar y el matoneo “son conceptos distintos, obvio, son perspectivas también teóricas distintas” (Miryam, 2021), por lo que una de ellas agregó que “un comportamiento agresivo para mí puede ser dado por una situación en especial, que puede hacer que el estudiante explote” (Janet, 2021), aunado a que “la persona que agrede se siente como satisfecha, son coincidentes en todos los aspectos. Varía en la intensidad” (Carmen, 2021).

Referente al tipo de acciones que se presentan en el aula como agresividad escolar, tres

participantes refirieron que “cualquier acción, cualquier gesto, cualquier palabra, puede ser tomada como una agresión, por las diferencias culturales” (Ana, 2021); por su parte una de ellas agregó que “se maltrata de manera psicológica o física, también podemos tener acoso físico o virtual” (Gloria, 2021). Sin embargo, otra de las participantes mencionó que “la agresividad no es algo permanente, sino algo ocasional [...] de pronto estaba bajo una presión de algo, ya sea porque pelearon su papá y la mamá en la noche o porque se fue sin comer” (Janet, 2021), dado que en determinados escenarios es más latente que se presenten tales formas de proceder, puesto que en el “restaurante, por ejemplo, que todos querían pelearse el primer puesto” (Natalia, 2021).

Concerniente a las manifestaciones comportamentales que se identifican en quienes ejercen las agresiones escolares, una de las participantes reiteró que estas tienen que ver con que “en ocasiones son reactivos [...], son demasiado callados” (Ana, 2021). Así mismo una docente manifestó que “agrede al compañero, se la pasa molestando, distrayendo, no lleva las tareas, aprovecha para fastidiar a otros, utiliza la mentira, la falta de interés, le falta de motivación” (Carmen, 2021). A esto se le suma que una de ellas expone que, si “tiende a llamar la atención, porque estos niños identifican al de carácter débil y empiezan a tener un lenguaje fuerte con él” (Gloria, 2021).

Orden de testimonios de los cuales se deduce que la lectura que realizan las docentes participantes sobre los comportamientos agresivos escolares se fundamenta según su juicio dentro de la rutina de clase y no precisamente desde un constructo teórico propio de un profesional de la educación, que de acuerdo con la normatividad vigente lo enmarca como un estudioso de su propia disciplina y de los procesos comportamentales de una población cuyas características socio históricas, requieren de una formación que les ayude a resignificar los sentidos de la convivencia.

Referente a las afectaciones que los comportamientos agresivos realizan a las relaciones

interpersonales de la comunidad educativa una de las participantes afirmó que tales “manifestaciones de agresión, van creando una aceptación [...] ¡como lo que nos pasa en el país!, aparentemente no pasa nada y pasa mucho porque ya nos hemos acostumbrado a las acciones violentas [...], así ocurre en el entorno escolar” (Ana, 2021). De igual manera, otra participante afirma que “es tan difícil dado que esos comportamientos agresivos, que van ligados a la familia, van a evitar que los objetivos previstos por la escuela, por el profesor, se cumplan” (Carmen, 2021). Consideración que en esta participante “Un comportamiento agresivo, generalmente involucra muchas personas, los que ejercen la agresión, las víctimas, los espectadores y todos los que se encuentran dentro del ámbito escolar” (Gloria, 2021). Así mismo, otra participante afirma que “estas conductas que algunos estudiantes muestran, evidentemente vulneran a los otros, el clima de aprendizaje y entonces inciden completamente en el desarrollo de las relaciones interpersonales de los chicos en el aula” (Miryam, 2021), agregando que “algunos estudiantes pueden sentirse vulnerados por un chiste, ahora, esto escala, cuando ya se usan malas palabras, se usa un tono de voz hiriente, o se aumenta a un golpe o un empujón” (Miryam, 2021).

En cambio, las demás coincidieron en que “con esos grupos grandes que tenemos se identifican a los niños agresivos, los cuales no se comportan igual con cada maestra, hay chicos que llegan muy cargados, por peleas en casa y cualquier cosita los desequilibra” (Natalia, 2021), lo cual concuerda con unos modelos de vida familiares, ya que los “papás son muy agresivos para referirse o para ir a hablar con una profesora, la mayoría lo hacen de una manera muy brusca. Entonces eso mismo lo ven los niños” (Natalia, 2021).

Concerniente a los criterios que se utilizan para determinar la gravedad de los comportamientos agresivos, una de las participantes señaló que “si hay un golpe ¿qué tanto puede dañar al otro?; si hay una palabra ¿qué tanto puede dañar al otro? [...] Por ello, tenemos en el manual de convivencia definidos los rangos de agresión” (Ana, 2021). Por su parte, otra

de las docentes agregó que “es necesario referirse al manual de convivencia que están hechos a la luz de la ley 1620 de 2013” (Gloria, 2021), mientras que una de ellas agregó en que de acuerdo a “la no intencionalidad o la intencionalidad. Sí, entonces, cuando digamos con frecuencia se está manifestando todo ese comportamiento, en contra de esa persona, ya determina si es grave o no” (Janet, 2021).

En referencia a la clasificación de los comportamientos agresivos escolares y el modo como se definieron sus criterios para tal efecto, cinco docentes coincidieron en que es a través de la ley 1620 del 2013, que se realizó el análisis de las situaciones más particulares y frecuentes que se presenta como un proceso de aprendizaje y se establecen como faltas. A lo que una de las participantes agregó “Las faltas tipo uno, no generan daño, las tipo dos si lo hace y las tipo tres se requiere intervención incluso con entidades externas y todas ellas tienen un tratamiento similar, para indagar qué fue lo que pasó” (Ana, 2021).

Teniendo en cuenta las afirmaciones anteriores los rasgos de conducta que se relacionan con los comportamientos agresivos se manifiestan de acuerdo a las dinámicas familiares especialmente, ya que lo que vivencian allí se refleja en el ambiente escolar. Sin embargo, aspectos como el contexto social y cultural no solo de su entorno cercano sino del país hace incidencia directa sobre los niños y las niñas.

Respecto a las problemáticas emocionales identificadas en la población y su tipo de relación con los comportamientos agresivos, una de las participantes afirmó que “la violencia intrafamiliar es altísima, el consumo de alcohol también lo es, entonces los niños reciben todas las problemáticas entre los padres, y además resulta la explotación laboral a los menores, donde tienen que trabajar en diferentes entornos nada favorables” (Ana, 2021). Así mismo, se observa en los entornos escolares que los niños se encuentran en situaciones de poca atención familiar, a lo que una de las docentes afirmó que “la falta de cariño es otra problemática, porque los papás dejan los niños en la escuela como si fuera la guardería, no

para que aprendan, sino porque ven que allá les dan algo de comida que en casa no tienen” (Natalia, 2021). Otra de las participantes agregó el hecho que “Nosotras tenemos niños que vienen de familias vulnerables y entonces allí es cuando vemos esa disfunción emocional, que uno a la ligera a veces le adjudica a la sociedad colombiana, quizá a esa violencia inherente, a esa vulneración de derechos” (Miryam, 2021). A su vez otra de las participantes refirió que “los duelos, generados en estos tiempos son otra problemática, los niños han perdido muchas personas cercanas a ellos y que han sido realmente importantes” (Janet, 2021).

Concerniente a las condiciones socio-económicas de la población escolar y su incidencia en la manifestación de la agresividad escolar, una de las participantes afirmó que “los niveles socioeconómicos son muy bajos, y esto es un tipo de agresión altísima” (Ana, 2021), a lo que otra participante agrega “las familias no tienen trabajos con garantías, lo que tienen es un negocio informal, recicladores, el afecto por los niños está en el sobrevivir” (Carmen, 2021), aunado a que dependen de “trabajos informales y eso genera a la larga esta inestabilidad económica, genera muchas situaciones complicadas, porque no solamente es la necesidad, sino que las relaciones de pareja son complicadas, estas situaciones inciden directamente en los comportamientos agresivos de nuestros estudiantes” (Gloria, 2021). A lo anterior una docente agrega que dicha situación genera puntos críticos en los comportamientos agresivos de los estudiantes cuando los acudientes no cuentan con trabajos estables ya que se emplean “vendiendo dulces, por ejemplo, pero mañana ya no hay dulces, entonces venden droga, sustancias y hasta armas, contado por los mismos niños, se ha incrementado mucho en el barrio la violencia, pues cada uno está buscando como ganarse el territorio” (Natalia, 2021).

En lo referente al lenguaje y la relación de poder en el ambiente escolar y familiar de la población escolar, varias docentes concordaron que es muy hostil y soez, una de ellas puntualizó que “denota agresividad, machismo, denota unos patrones culturales en donde a la mujer se le invisibiliza, se la agrede, siento muy del contexto el lenguaje, a veces peyorativo”

(Miryam, 2021). Es de esta manera que las relaciones de poder se establecen en la ley del más fuerte porque “en la casa los gritan, los agreden y los chicos no quieren atender sino es así, entonces como docente le tengo que enseñar a ver las cosas de otra manera, sin gritar, sin malas palabras, sin intimidar”. (Natalia, 2021). Lo que por consiguiente justifican “relaciones de poder que de pronto ve en su entorno familiar o en su entorno social, lo motiva establecer esas mismas relaciones de poder o de dominio sobre un grupo de personas” (Miryam, 2021).

En cuanto a la motivación de un estudiante para generar con frecuencia comportamientos agresivos hacia otros, las docentes afirmaron que dicha situación se evidencia no solo desde las relaciones que hay en casa sino también desde el contexto en el cual viven, es por esto que una participante afirmó “lo que han vivido en ambientes donde se consume sustancias psicoactivas, donde hay atracos, no hay acompañamiento” (Carmen, 2021), otra de las participantes agregó que los niños y niñas llaman “la atención que no tuvieron en su casa, entonces buscan tener la aceptación y de pronto llenar vacíos que tienen en su niño interior” (Gloria, 2021), si se tiene en cuenta que “muchos de ellos están solitos, entonces se la pasan por la calle” (Janet, 2021).

Conforme a la ejecución de un posible programa de intervención social para disminuir la prevalencia de los comportamientos agresivos y unos probables ejes de trabajo, las participantes expresaron que es importante abordarlo desde “las disciplinas puesto que cada una tiene una alta responsabilidad en estos procesos fundamentales, lamentablemente a uno no lo forman para eso, la experiencia se lo da” (Ana, 2021), sumado a esto está la importancia de “las relaciones familiares, el afecto, la comunicación todo eso a través de la escuela de padres” (Carmen 2021), como también se hace necesario “aprovechar todos los talentos que tienen para poderlos dar a conocer y de pronto como puedo integrar y relacionar con otras personas, yo creo que trabajaría el respeto por la diferencia” (Janet, 2021), así mismo una de las participantes agregó que “se hace necesario tener herramientas para el control de impulsos,

es fundamental una intervención basada en el reconocimiento de mis emociones, de mi unicidad como persona y de mi valor como persona, una intervención desde el inicio de la escuela” (Miryam, 2021).

Relativo al procedimiento que se emplea para identificar y manejar un comportamiento agresivo escolar, las participantes afirmaron que “Inicialmente se busca que las personas estén calmadas, para luego entrar en las mecánicas de reflexión a través del diálogo” (Ana, 2021), a lo que otra participante agregó que se efectúan “las situaciones de remisión y la activación de rutas, si el caso lo amerita” (Gloria, 2021).

Respecto a los resultados alcanzados en dicha implementación, dos participantes coincidieron en que brindó herramientas para mejorar como docente su observación y seguimiento y de esta manera “buscar que los niños mismos ejecuten unas acciones de corrección de sus comportamientos y la próxima se calmen y paren” (Ana, 2021). De igual manera posibilitó orientar a los estudiantes en herramientas como “la respiración, eso ya es un elemento que hace que los niños, pues, tengan una mecánica y una forma de ver y apreciar la situación que les está afectando de una manera diferente”. (Gloria, 2021). Sin embargo, a pesar de brindar orientaciones y acompañamiento, tres participantes refieren que existen estudiantes cuyos comportamientos prevalecen aun después de la implementación dado que hay un alto grado de “falta de comunicación entre escuela, hogar y vida, falta de establecer criterios de control desde la casa, acordes a los de la escuela y que el niño también sea capaz de autoevaluarse” (Carmen, 2021).

En cuanto a las dificultades encontradas para que los estudiantes logren solucionar sus problemas sin recurrir a los comportamientos agresivos, el grupo de participantes coincidió en que principalmente la familia es quien no colabora puesto son quienes frenan los procesos, es así que una de las docentes aseguró “cuando la profe va a hacer la intervención, el papá la desautoriza y ahí se retrocede bastante” (Gloria, 2021). De igual manera los procesos que se

van avanzando en la escuela se pierden en otros contextos puesto que “las condiciones casi que obligan a los chicos a actuar así, eso es lo que ha vivido y cada uno actúa tal y como vive” (Carmen, 2021).

Referente al impacto que ha tenido el currículo en el manejo de los comportamientos agresivos, es importante tener presente que este se encuentra establecido con los criterios de autonomía institucional, por lo que una de las participantes afirmó que el currículo “puede tener cosas muy importantes que podrían impactar en esos comportamientos agresivos, sin embargo somos nosotros quienes no las ejercitamos de tal manera que repercuta, de manera positiva, empezando en muchas ocasiones por los directivos y la Secretaría de Educación” (Carmen, 2021); las participantes también mencionaron que las renovaciones curriculares han quitado posibilidades que antes estaban establecidas como “enseñar urbanidad, cívica, valores, la libertad de cultos hace que sucedan muchas cosas que se sale del contexto escolar” (Gloria, 2021). Es entonces que un impacto como tal no es evidente de asegurar puesto que “no existe realmente cómo vamos a trabajar la parte emocional, solo el manual de convivencia menciona las faltas leves, graves y el código del adolescente, no tenemos unas acciones que realmente causen impacto dentro de los estudiantes, en ese aspecto, ni si quiera en los estándares” (Janet, 2021).

En lo relativo a la forma de integrar en la planeación curricular el tratamiento de los comportamientos agresivos, una de las participantes refirió que “el ejercicio que se hace a través de equipos de grado realizando el análisis del contexto de los estudiantes, hay un compartir un profesional entre pares que posibilita establecer unas intervenciones más pertinentes” (Ana, 2021). Otra manifestó que se orienta “desde el área de ética y desde la parte convivencial en los diferentes momentos que los estudiantes se encuentra en el colegio” (Carmen, 2021). Otra de ellas refirió que “continuamente se hace necesario fortalecer cada área, en cada asignatura, esos valores de la convivencia, del respeto de las diferencias” (Janet,

2021).

A partir de las anteriores afirmaciones se puede observar que los procedimientos que se implementan en el manejo de los comportamientos agresivos escolares con los estudiantes de grado quinto, involucran el diálogo y la reflexión. Sin embargo, estas se limitan por las dinámicas familiares y de otros contextos en donde se encuentran los estudiantes, dado que allí se van permeando un conjunto de vivencias que se adhieren a la personalidad de los estudiantes y que por ende genera que estos actúen de una u otra manera. Situaciones desfavorables para los estudiantes debido a su entorno poco sano, situación que los afecta en vista de que los niños y niñas se encuentran en edades influenciables, así mismo se hace necesario establecer de manera puntual el cómo abordarlas desde las estrategias curriculares en la institución.

#### **4.2. Datos sociodemográficos de los estudiantes participantes**

La Institución Educativa [IE] Santa Ana, es un plantel de carácter público el cual se encuentra ubicado en la comuna I, en el Municipio de Soacha, en el departamento de Cundinamarca, fundada en 1970 en el barrio Compartir, cuenta con tres sedes, la sede A situada en el barrio Compartir, sede B en el Barrio Los Ducales y la sede C en el barrio Santa Ana; su planta docente está compuesta por un total de 5 administrativos y 73 docentes, atiende 2270 estudiantes de los estratos 0,1, 2 y 3.

Institución Educativa que en la sede B que corresponde al escenario sujeto de la presente tesis, ofrece los grados de preescolar y básica primaria conformados por un promedio de 40 estudiantes por salón, un total de 110 estudiantes por jornada, quienes residen en los barrios: Los Ducales primer y segundo sector, Colinas Campestres y Santa Ana. Respecto a los núcleos familiares de acuerdo a documentales del colegio, 42,11% son hogares nucleares, unipersonales 18,56% y los nucleares monoparentales 14,56%; extensos biparentales 9,66%,

extensos monoparentales 6,89% y familiares sin núcleo 5,3%, hogares compuestos biparentales 1,33%, compuestos monoparentales 0,86% y múltiples 0,73%, el 2,92 no registró información. En cuanto al nivel de escolarización el 0,8% profesionales, 7,2% técnicos, 2,4% bachillerato completo, 2% bachiller incompleto, primaria 1,6% primaria, analfabetismo 0,8% y sin respuesta el 0,4%. Sobre la condición de empleo el 17,7% empleados, 70, 2% informales, tareas del hogar 7,6%, desempleado 3,4% el porcentaje restante no responde.

Ahora bien, al tener en cuenta que para efectos de la presente investigación se seleccionó el grado Quinto en razón de su edad preadolescente y que desde la perspectiva de Barón (1977) en esta edad donde la agresividad se orienta hacia la hostilidad y la venganza, por ser el grupo de mayor edad en la sede presenta comportamientos de dominio con los de menor edad, además por su etapa de desarrollo son fácilmente influenciables y su entorno es vulnerable, que en palabras de Brofenbrenner (1987) ofrece una gama de aprendizajes que entorpecen un desarrollo sano y feliz, siendo esta una oportunidad de formación emocional en lo cotidiano.

De los cuales, se eligieron catorce estudiantes cuyos datos sociodemográficos son presentados en la tabla 2 lo que permite concluir que es una muestra representativa para el estudio de la presente tesis.

Tabla 2

*Datos sociodemográficos de los estudiantes participantes*

Seudónimo	edad	Sexo	# integrantes de su familia con quien vive.	Persona que está a cargo	Oriundo del municipio	Practica alguna actividad específica en el tiempo libre	Inclinación vocacional
Angélica	13	F	4	Padre y madre	No	No	Psicóloga
Carina	13	F	2	Madre	No	Si	Abogada
Dennis	13	M	4	Madre	No	Si	No sabe
Fabián	13	M	4	Padre y madre	No	Si	Arquitecto
José	13	M	2	Madre	No	No	Ingeniero
Martha	13	F	2	Madre	No	No	Socióloga
Marcela	13	F	4	Madre y padre	No	No	Psicóloga
Neila	13	F	3	Madre	No	Si	Maestra
Pedro	13	M	3	Abuela	No	No	Humorista
Silvestre	13	M	3	Abuela	Si	Si	Sacerdote
Sony	13	M	4	Abuela	Si	No	Abogado
Valeria	13	F		Madre	No	Si	Desarrolladora de juegos
Xiomara	13	F	4	Madre	No	No	Algo de oficina
Yolima	13	F	3	Padre y madre	No	Si	Abogada

**Nota.** La tabla presenta datos sociodemográficos de los catorce estudiantes de grado quinto participantes, los datos fueron extraídos

durante las entrevistas, realizadas en el mes de noviembre entre el 1 y el 12 de 2021.

#### ***4.2.1 Concepción de los comportamientos agresivos de los estudiantes***

Referente a la concepción que tiene el estudiante sobre los comportamientos agresivos escolares, algunos de los participantes manifestaron que se refiere a “una persona que agrede a otra, o se burlan del físico y esto lo hace sentir mal a uno” (Valeria, 2021), “al golpe o al insulto” (Carina, 2021), mientras que otros aseveraron que “tiene ver con la falta de respeto” (Denis, 2021), cuyas causas son porque “simplemente le cae mal” (Fabián, 2021) o porque tiene que ver con “los sentimientos de las personas, porque hay veces que tienen rabia en su corazón, o están tristes o algo así parecido y quieren desatar la rabia con otras personas y se agreden” (Silvestre, 2021).

En concordancia con el matoneo o bullying y la violencia escolar, que puede existir entre los estudiantes, los participantes consideraron que “uno va planeando todos los días que voy a esconderle las cosas a Fulanito, y tal día voy a hablar mal de él, de que voy a decirle que es feo, y esto hace que reaccione de forma grosera” (Xiomara, 2021), aunado a que “constantemente me molestan por cualquier cosa” (Fabián, 2021), de igual manera que “veo que las personas que hacen bullying les proporcionan a las personas calmadas sus propias inseguridades” (Angie, 2021); “cuando es matoneo ya sería una parte muy fuerte, porque a veces se les pasa la mano” (Carina, 2021), todo ello infundado en situaciones personales porque “se sienten bien pues, ellos también lo sufren. He visto que a veces tienen problemas y lo usan para desquitarse” (Marcela, 2021).

Además, una de las participantes aseguro que el matoneo o bullying y la violencia escolar, entre los estudiantes hace parte de un proceso que “al principio la persona comienza a decir groserías tratando mal a alguien, después comienzan los golpes, agresiones. Y lo último ya son amenazas, cuchillos, etcétera” (Martha, 2021). Así mismo, una de las estudiantes considero que hacer bullying es “hablar mal de uno o de una persona, pero a escondidas”

(Neila, 2021), de igual manera, otro de ellos asegura que “es cuando una persona maltrata a otra por su género o por su apariencia o porque, porque sea de otra forma que, otro pensamiento heee” (Pedro, 2021).

En cuanto la similitud o la diferencia entre el matoneo o bullying y la violencia escolar, doce de los estudiantes refirieron que se parecen porque “hay violencia en los dos” (Marcela, 2021) y se diferencian en cuanto a que el bullying se “hace todos los días” (Xiomara, 2021), mientras que el matoneo “es más alta, más alta, más alta violencia, que la agresión escolar” (Silvestre, 2021), agregando que “la violencia escolar, la mayoría son del colegio. Y el bullying la mayoría son en las calles, familia, colegio” (Martha, 2021).

Así mismo, un estudiante consideró que en el colegio “hay mucha violencia por los compañeros, los más grandes; mientras que el bullying se puede dar en cualquier lado, en las calles, en las casas, en cualquier lado, así sea en la familia” (Salvador, 2021), es importante mencionar que, si bien algunos no ofrecieron respuesta a dicha pregunta, los demás afirmaron tener dificultades para reconocer sus respectivas diferencias. “no sé qué podría tener de diferencia, yo lo veo como igual” (Sony, 2021)

En consonancia con el origen de dichas definiciones, ocho de los participantes expresaron que surgen de las experiencias “en el colegio y mi casa” (Dennis, 2021), en cambio tres de ellos asintieron que fue en “la calle” (José, 2021). A esto se le suma que cuatro participantes adujeron que sus fuentes más cercanas para ver el matoneo son “películas y en las novelas, eso se va quedando” (Yolima, 2021), dos de ellos afirmaron que son más desde las vivencias personales que “más o menos por experiencia, por ver durante los nueve o diez años de vida escolar” (Fabián, 2021).

Correspondiente a los comportamientos agresivos que acontecen dentro y/o fuera del aula de clase, la mayoría concordó que “dentro del aula sería más o menos tanto insultarlo como humillándolo, y afuera ya sería de tipo golpe” (Pedro, 2021), los cuales se distinguen

principalmente “como hay muchos niños, pues fácilmente a uno le dice a usted es gorda, no será flaca, y si es morena, no puedo ser blanca y eso en tono hiriente” (Neila, 2021), sumado a “Halar el pelo, pero emm lo hacen sin que el maestro lo sepa, empujándolo, quitándole las cosas. Emm, afuera se juntan el grupito hay tras la persona a hacerle como la vida imposible” (Carina, 2021), así mismo “las chicas se pelean por cómo se ven, porque se peina feo, o cosas así. Ya en la casa los hermanos se pelean y los papas no dice nada, solo defienden al preferido, eso también puede ser bullying” (Xiomara, 2021). Aunado a lo anterior, otro de los estudiantes afirmó que “En el salón se hace mucha violencia. Te tratan mal, se pegan, se tiran pupitres, sillas. Afuera también es lo mismo, pero se tiran, son rocas, cuchillos, botellas rompías o armas” (Salvador, 2021). Para otro de los participantes aseguró que en el salón “la violencia física no, pero verbal de vez en cuando, fuera del aula se peleaban por chismes, roces de vez en cuando” (Fabián, 2021). Cabe agregar que uno de los participantes expresó que ante aquellos eventos que lo hicieron víctima de un comportamiento agresivo sintió “rabia como decir no quiero seguir más acá, comienzan a tratarlo a uno mal y cuando uno les dice algo se ponen más bravos, ya no me quedo callado, a mí me la hacen y se las devuelvo” (Dennis, 2021).

Acerca de las características que tiene el contexto social que habitan, la mayoría de los estudiantes mencionaron estar acuerdo en que es “un barrio peligroso, en algunas zonas a veces, lo cogen a uno despiadadamente por robarles algo, entonces, no es muy tranquila la vaina, hay drogadicción se ve tal grupito que anda vendiendo, entonces no se acerque mucho” (Carina, 2021), mientras que una afirmó que en el sector que habita “algunas personas son tranquilas otras groseras o violentas. He llegado a tener amigos violentos y cuando uno recibe una amenaza, uno se siente muy asustada” (Martha, 2021). Por su parte otro de los estudiantes afirmó “en el conjunto casi nunca pasa nada raro, pero al otro ladito la cosa cambia y me he dado cuenta que varias personas afuera, con una situación de pobreza, de crisis

económica se sigue viendo lamentablemente” (Fabián, 2021).

Respecto a los comportamientos agresivos que acontecen en el contexto social, los estudiantes coinciden en que *“se ve mucha agresividad, fuman mucho, toman mucho, meten droga, y los hombres son más agresivos, cerca de mi casa se ha visto mucha pelea de miedo, me asusto porque comienza eso, las balas, los gritos, las muertes”* (Neila, 2021). Otra de ellas refirió que *“Tú ves a niñas de nuestra edad, vendiendo drogas y antes estaban estudiando, también ya no puedes salir con vestida como tú quieras, porque las personas quieren abusar de ti o te quieren tocar o te dicen palabras malas”* (Marcela, 2021), además agrega que *“a veces hay peleas se escuchan tiros y muere alguien, y pues la policía no veo que haga tanto, también hay algunas familias que saben controlar sus problemas, pero hay otras violentas, es muy feo y si tienen hijos peor”* (Marcela, 2021).

Una de las participantes refirió ver la agresividad cuando *“hay peleas, les pegan a las niñas, las violan, casi nunca está el papá presente”* (Valeria, 2021). Otro participante adujo que *“las personas roban a la gente que salen a trabajar para llevar a su casa algo de comer, en un atraco puede que se le vaya un impulso más grande y puede provocar matar a esa persona”* (Angélica, 2021). De igual manera otro participante sostuvo que los comportamientos agresivos se vieron cuando *“aparecen muertos acá en el humedal, aquí tirados en las calles, en las esquinas, en las casas, quemados”* (Salvador, 2021), sin dejar de lado que en el contexto social existen personas que *“apuñala, o pelea por nada, despican botellas y se apuñalan ellos mismos, o hay veces que se agreden con armas de fuego”* (Silvestre, 2021).

Correspondiente a la similitud de los comportamientos agresivos del contexto en relación con lo que acontece en el ámbito escolar, cinco de los participantes asintieron que *“los padres son los primeros que tienen que decirles a los hijos que está bien o mal con sus ejemplos, pero como muchas veces no es así entonces también ellos mismos son agresivos en el colegio”*

(Yolima, 2021). Una de ellas agregó que “porque hay niños que lo ven y les parece normal y entonces piensan que eso está bueno y entonces lo hacen en el colegio” (Marcela, 2021). Para el resto de los participantes esta situación no se relaciona “porque dentro del colegio, ¡solo se pegan puños sí!, hay algunos que traen puñales, pero no los utilizan. En cambio, afuera, en el barrio se agreden mucho con puñales y despican botellas y se apuñalan o se rayan” (Silvestre, 2021), no obstante, uno de ellos afirmó que en el colegio “se roban por ahí colores y lápices, pero no se roban nada más, no, algo tan grande, bueno se insultan, pero no se roban hasta llegar a matar como si pasa en el barrio, a veces” (Pedro, 2021).

Perteneciente a la experiencia de los participantes con respecto a los motivos que originan tales comportamientos agresivos, cinco de ellos afirmaron que proviene de la misma persona porque “si uno no arregla los problemas entre uno mismo, no lo arreglan hablando, tal vez lo arreglarán peleando o matándose” (Yolima, 2021), otro de ellos aseguró que “a veces porque ellos quieren, les gusta el bullying o porque pues también me voy a defender, a veces uno se esconde las cosas para que le sigan haciendo más Bullying, le da miedo de lo que le hagan el fulanito” (Xiomara, 2021).

Un participante afirmó que es “por sus sentimientos más que todo, porque digamos hay una persona que tiene mucha rabia en su casa y llega al colegio y quiere desatar rabia con la persona que digamos primera persona que ve” (Silvestre, 2021), así mismo otro aseguró que es “porque o sea ellos quieren formar un ambiente más feo, por parte de ellos mismos” (José, 2021); otro de ellos expresó que “la gente es así, agresiva, porque los que más sufren lo mismo quieren que los otros sufran y quieren vengarse de eso” (Dennis, 2021), además “el estrés de los niños que no tiene a veces con quien desahogarse y lo hacen con malos hábitos digamos malas cosas, así pueden desahogarse golpeando a un compañero diciéndole cosas que a ellos los atormentan” (Angélica, 2021).

En cambio, siete manifestaron que es asunto familiar “si usted educa en un ambiente

violento, si no se ponen de acuerdo con una situación difícil, es más probable que termine repitiendo lo que usted tuvo mientras era pequeño en el colegio ya siendo más grande” (Fabián, 2021). Sumado a esto, una de ellas afirmó que esto se debía a “la soledad, dicen, no es que en mi casa no me apoyan, no me quiere, en el colegio no tengo amigos” (Carina, 2021), mientras que otros lo atribuyeron a diversas causas dado que “la gente piensa muy diferente, entonces alguien le puede hacer daño porqueeee le puede caer mal o quiere algo que ella tiene y pues lo puede hacer porque alguien le dijo que lo hiciera” (Marcela, 2021); también “por la plata, alguien se pelea, por muchas cosas, la plata es un poder que uno tiene en la mano y en toda su vida, pero cuando uno no la tiene se siente como pobre y a la vez deshecho” (Neila, 2021).

En concordancia con la clase de afectaciones que generan los comportamientos agresivos en las relaciones interpersonales, los participantes coincidieron en que “afecta mucho porque digamos la persona con rabia puede llegar a su amigo y herirlo o digamos no volver a hablarle esa persona por todo lo que uno dijo, sin control de la rabia” (Silvestre, 2021). Por otro lado una participante aseguró que no se evidencia autoestima porque “hay personas que se pelea, y se pelea, otra vuelta se reconcilia y otra vuelta a pelear y pelear reconcilian y así se la pasan, pues depende de si la persona no lo perdona, pues ya es otra cosa” (Yolima, 2021), o también “muchas veces golpes, peleas y dejan traumas hasta el punto de pensar que eso es muy normal, los gritos y los malos tratos, si he visto muchos casos” (Martha, 2021), sumado a esto “se pueden dejar de hablar, de verse para tratar de no de que no haya más violencia o están ahí y tratan de no hacerle mal a la persona o se separan” (Marcela, 2021), dejando como resultado “principalmente una desconfianza o un temor, o hasta un odio hacia, entre esas personas” (Fabián, 2021).

Concerniente al desarrollo cotidiano de una clase, siete de los participantes refirieron “el profesor entraba, saludamos, llama lista y nos decía el tema explicaba y después una actividad.

nos pasaba al tablero y nos hacían una pregunta, pero me parecía que era bien porque sabíamos que aprendíamos algo” (Marcela, 2021). Cuatro de ellos aseguraron que en clase “hacíamos oración, después así empezamos con el tema por videos y luego las actividades veces que dejan la actividad grupal y ahí uno puede socializar con las personas y conocerse más entre las personas del salón” (Silvestre, 2021). Uno de ellos, refirió que “en quinto, las clases eran algo didácticas, pero de pronto otras clases era leer un libro y se basaba en un texto copiando mucho dolía la mano, variaba mucho” (Fabián, 2021).

Relacionado con los comportamientos agresivos más comunes que acontecen en el transcurso de una clase, dos de ellos manifestaron que “no les gusta la clase, entonces es como que no prestan atención o empiezan a pasar unos papelitos con insultos, juguemos mientras la profesora hace eso dicen, y ahí empieza la vaina, están quitando la oportunidad al otro de adelantarse” (Carina, 2021), a esto se le suma que “algunos se pelean en clase, pero el profesor los calma pero dicen, te veo en la salida y uno piensa ¿Quién los va a separar? en el descanso, probablemente, le dirán al profesor y lo separarán, pero afuera ¿quién?” (Marcela, 2021).

Dos de ellas sostuvieron que “cuándo se va al profesor se empiezan unos a otros a decir groserías, empieza el desorden del salón” (Silvestre, 2021); dos de ellas aseguraron que los estudiantes que hacen bullying “le dice pásame la tarea, pásame dinero y empiezan a empujar a tratar mal por su físico o por como es, si uno es feo gordo, flaco, alto, bajito, como tiene la personalidad” (Yolima, 2021); tres de los participantes afirmaron que sobre todo sucede “después de los descansos, como que queremos seguir la recochita son groseros con el profesor, porque le da a un como fastidio hacer lo que le mandan” (Xiomara, 2021).

Concerniente a los momentos específicos de la clase donde se presentan dichos comportamientos agresivos, siete de ellos afirmaron que sucedió cuando “se va el profesor, pueden digamos se empiezan a alborotarse” (Neila, 2021), dos de ellos aseguraron que

“después del descanso” (José, 2021), el resto de los participantes asintieron que sucedió cuando “se aburren” (Carina, 2021).

Relativo a las actividades a que recurre el docente para abordar un comportamiento agresivo, los participantes refirieron que “principalmente invita a la calma y después de averiguar una solución y después de ese torbellino que les pide a los principales involucrados, que se perdonen, que llegue a un acuerdo las partes, que entiendan que pasó” (Fabián, 2021); una estudiante aseguró que la docente “los llamaba y decían bueno, qué pasa con ustedes, arréglense, ustedes son amigos” (Neila, 2021), empero otras manifestaron que la docente “los separa a veces, bueno, uno en la esquina con el otro y a sus trabajos, primero los regaña y después los separan, jajaja a veces, los regaña bueno es que ustedes peleen en otra parte, aquí no, dice” (Carina, 2021), en cambio dos aseguraron que al presentarse una situación muy grave “La profesora coge a los estudiantes y los lleva a la oficina del director, si lo ponen, a firma el observador, ahí sí que ya la rego porque si uno llego, citan a la mamá” (Salvador, 2021).

Conforme a las mejorías, se evidencian en la convivencia después de haber sido abordado el comportamiento agresivo por parte del docente, uno de ellos aseveró que “en veces si si, en veces no, porque se puede uno calmar por el momento, pero si vuelven a molestarlo pues uno se vuelve a enojar” (Dennis, 2021). Dos de ellas concordaron en que “algunos han cambiado, pero otros siguen igual pueden ser, porque en la casa, digamos sigue la cosa igual, entonces no es fácil” (Xiomara, 2021). Sin embargo, uno de ellos afirmó que “de pronto la persona lo vuelva a hacer, por ejemplo, yo poco a poco iba cambiando, o sea, yo veía que todo era malo, entonces tenía que cambiar y arreglarlo” (José, 2021).

En las afirmaciones anteriores brindadas por los estudiantes se observa que los docentes tienen diversas estrategias para posibilitar un manejo apropiado de los comportamientos agresivos, dentro de las cuales prima la invitación al diálogo, a la reflexión de lo sucedido para

volver al buen trato entre los involucrados. Sin embargo, cuando las situaciones pasan a mayor denotación, de acuerdo a lo establecido en los documentos institucionales, se hace necesario orientarlos a los directivos, quienes activan las rutas para realizar el proceso oportuno.

Concerniente a la aplicación de la secuencia didáctica y la manera como se desarrollaban las clases después de dicha aplicación, una de las participantes asintió que *“esa clase en específico a mí me enseñó mucho más que una clase de matemáticas porque eso era como de comprender a las personas y ser buena persona a pesar de todo lo que a uno le pasara”* (Angélica, 2021). Otra refirió que *“algunos volvieron a ser amigos, cuando antes no se hablaban”* (Carina, 2021), tres afirmaron que *“yo me sorprendí, porque el profesor hablaba y a todos los compañeros daban respuestas muy buenas, fue sorprendente para mí ver cómo algunos compañeros que no ponían atención a clase ya estaban mejor”* (Martha, 2021); uno de ellos manifestó que *“esas clases eran entre sinceridad, sinceridad y buena amistad, comprendí mi sentimiento, la verdad”* (Pedro, 2021); tres de ellos concordaron en que *“cuando se realizaban las clases, eran más calmaditos”* (Xiomara, 2021).

Concerniente a la aplicación de la secuencia didáctica y según la experiencia de los participantes, disminuyeron o aumentaron las actitudes agresivas durante las clases, doce de los participantes afirmaron que *“disminuyeron, ahora, una niña que criticaban o le jaloneaban el pelo ya se siente más segura, en el aula”* (Martha, 2021). Otro asintió que *“disminuyen por la charla que tienen con la maestra y la actividad que hacen juntos”* (Silvestre, 2021). Por otro lado, uno de los participantes afirmó que *“realmente no había un cambio de dirección, simplemente lo hacían por hacer”* (Fabián, 2021).

Relativo a la aplicación de la secuencia didáctica y el reconocimiento de las emociones y la adquisición de técnicas de manejo de ellas, los participantes asintieron que *“yo todos los días me despertaba con mal genio, escuchaba las clases que decían la ira no es la respuesta,*

lo puede llevar a cometer cosas que no son buenas y ahí sí empecé como a manejar más la ira” (Angélica, 2021); uno de ellos afirmó que la secuencia le ayudó porque “antiguamente me decían algo y yo me ponía como casi que a lagrimear. Me dije, tengo que ir madurando, no puedo dejar que me digan esas cosas, sinceramente, disculpe que le diga, pero me vale todo lo que me digan (Dennis, 2021). Aunado a ello otro estudiante afirmó que “aprendí qué sentía, ¿cómo? me sentía, ¿por qué? me sentía” (Fabián, 2021); “comprendí que es demasiado bueno controlar sus emociones, porque uno puede llegar a actuar y actuar mal comencé a dibujar y comencé a dibujar a mi familia o a mí misma” (Martha, 2021); “las actividades que hicimos me ayudó mucho porque me hizo reconocer más a mis compañeros [...] y pude reconocer lo que mis compañeros no me han podido decir” (Neila, 2021); finalmente cuatro aseguraron que “sobre todo aprendí a controlar la ira, respirando y hablando y también entendí a otros compañeros” (Silvestre, 2021).

Conforme a la aplicación de la secuencia didáctica y la mejora del ambiente en el aula, doce de los participantes refirieron que “siii cambio debido a esas clases de ética y valores a veces los docentes decían hoy no vamos a hacer esta clase vamos a hablar, hoy no vamos hablar nosotros van a hablar ustedes y van a decir que sienten” (Angélica, 2021), otra asintió que “descubrieron algo que no sabían que la otra persona pensaba de él” (Carina, 2021) y el último refirió que “antes salían los problemas a la calle, se armaba un lío acá y en la calle era peor. Sí, era diferente los que no se hablaban ya se hablaban, con confianza, dejaban algunas veces dejaban de peliar” (Fabián, 2021).

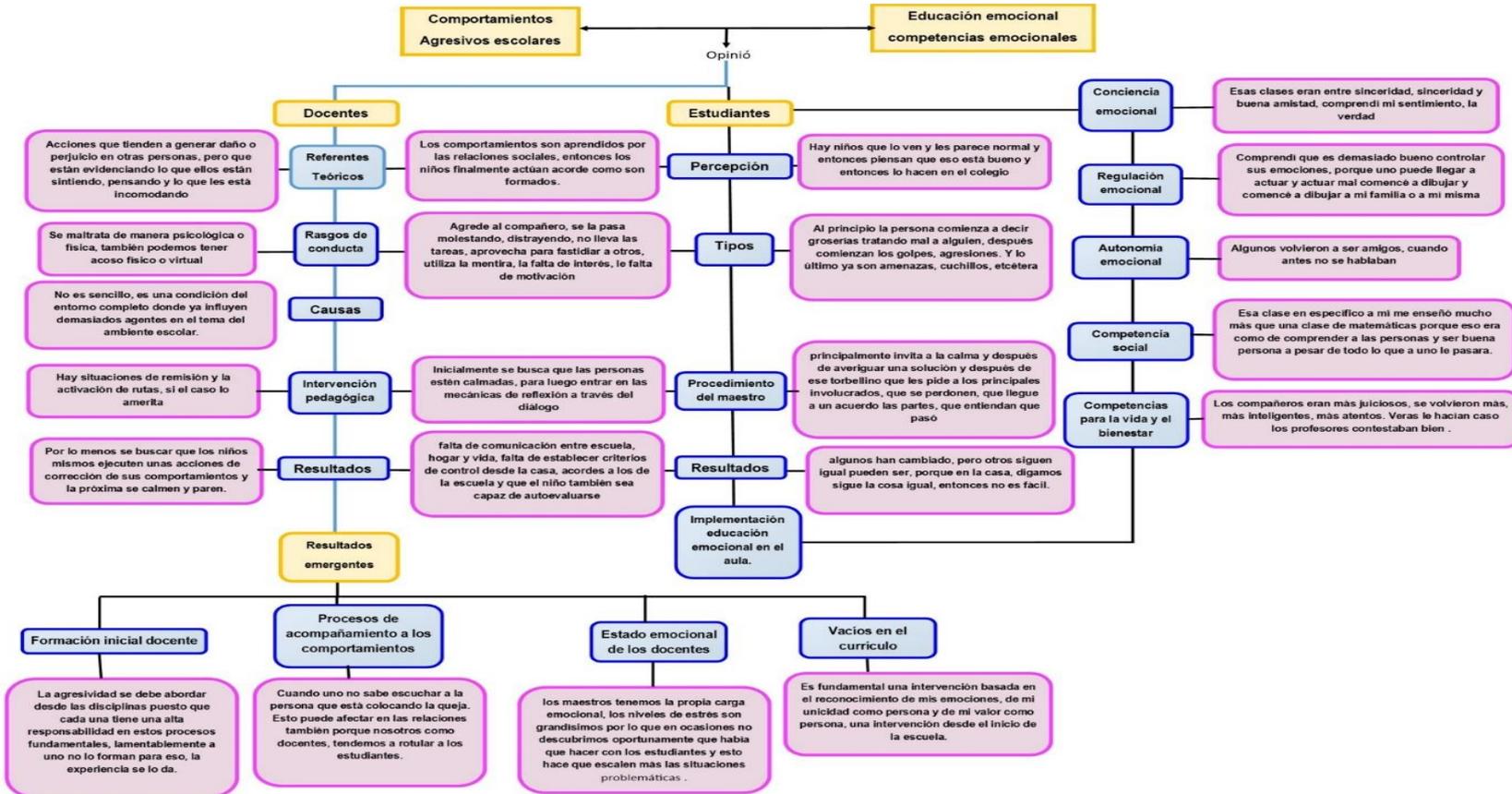
Cabe agregar que dos participantes añadieron “me siento mucho más tranquila y más diversión entre algunos compañeros” (Martha, 2021), ya que “los compañeros eran más juiciosos, se volvieron más, más inteligentes, más atentos. Veras le hacían caso los profesores contestaban bien” (Neila, 2021), sin dejar de lado que en algunos casos “había unos compañeros que si seguían jodiendo” (Xiomara, 2021).

Atinente a la aplicación de la secuencia didáctica y las relaciones interpersonales entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, una de las participantes asintió que “Eso era como la cierta conexión entre todos nosotros y también con el docente y eso era agradable” (Ángela, 2021), puesto que en la actualidad “se tratan como amigos y cuando ya son temas de la tarea, pues obviamente se ajuntan, en la relación con profesores es por ejemplo, cómo sé yo que estamos hablando, ahora sí le preguntó Profesor, no entiendo este tema” (Yolima, 2021), además de eso “antes las maestras si, lo regaña y les pega su grito, pero ahora antes de llegar a esos gritos, primero hablan” (Salvador, 2021), lo que por consiguiente “yo diría que después de esa actividad e e nos agradaron más las personas” (Neila, 2021).

Teniendo como referencias las afirmaciones anteriores denotan que los comportamientos agresivos en los estudiantes emergen por diferentes situaciones que emergen de su cotidianidad, en las cuales inciden directamente tanto el contexto familiar, como el social y que a su vez este es reflejado en el colegio. Sin embargo, dichos comportamientos agresivos en el contexto escolar pueden llegar a dilatarse de acuerdo al seguimiento y la orientación, ejercida por los diferentes miembros de la comunidad educativa. Cabe mencionar que la implementación de la secuencia didáctica, fue una oportunidad para mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes y entre estudiantes y docentes, así como brindar estrategias para atender los comportamientos agresivos de una manera saludable, preventiva y oportuna. Como se evidencia en la gráfica 7.



Figura 6 Modelo Comprensivo Sobre las Actitudes Agresivas y la Educación Emocional



## **CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En este apartado en primera instancia se discute, entorno al objetivo y el supuesto teórico que sustentan la presente investigación, posteriormente fundado en la pregunta y dando respuesta a ella se expone la evaluación a la investigación, subsiguientemente se concluye tomando los resultados y equiparándolos con el marco teórico así como con los estudios empíricos, señalando la pertinencia de los resultados, de igual manera el balance crítico a la misma, indicando algunas líneas de investigación que surgieron en el proceso del trabajo y las contribuciones que aporta a la sociedad y el campo del conocimiento educativo.

### **5.1 Discusión en torno al objetivo y al supuesto teórico**

Para una situación como la colombiana, sin lugar a dudas la educación juega un papel preponderante en la formación de ciudadanos, puesto que de acuerdo con Zuleta (2009) depende de esta que lo cívico, lo político, lo democrático, trasciendan esa visión que reduce tales conceptos a una conferencia dentro del aula de clase, mientras que en la cotidianidad del educando sus formas de proceder demuestran serias discontinuidades a la hora de resolver las diferencias. Cabe preguntarse si el modelo de educación y la percepción que esta tiene de educando responde a las necesidades que presentan los mismos educandos en este contexto colombiano o si por el contrario está sirviendo a un sistema económico cuyo interés está centrado en el hacer más que en el ser.

A esto se le suma que el papel que viene asumiendo la familia, si bien la Constitución Política la reconoce como el núcleo de la sociedad, no puede obviarse que en concordancia con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] (2020), la Fiscalía General de la Nación (2021), por mencionar algunas entidades públicas, cada vez son más frecuentes los casos denunciados por violencia intrafamiliar, lo que desde esta perspectiva ofrece un panorama escasamente alentador para lograr que dicha institución complemente la educación que se ofrece en la escuela o viceversa.

Escenario que de acuerdo con el objetivo de analizar la influencia que tiene la

implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales, en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa [IE] Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia, los resultados presentados, aunque en primera instancia permiten considerar su importancia para la formación de un educando cuyo lugar de residencia está habitado por familias desplazadas por la violencia y que aunado a esto está el hecho de que dichos territorios están dominados por grupos delincuenciales y de microtráfico entre otros, permite que logre llegar a afrontar las dificultades de acuerdo con lo desarrollado en tal secuencia. Lo paradójico del asunto es que las definiciones ofrecidas por los docentes permiten aseverar que subyacen vacíos conceptuales que ubican en el centro de la discusión, si en efecto esta clase de formaciones debería ser ofrecida por aquellos profesionales de la educación y no por especializados en el tema.

Se subraya que dado el proceso histórico colombiano de violencia que ha permeando una serie de instituciones entre ellas la familia, propiciando valores que van en detrimento de su propio bienestar y que además son fortalecidos por los patrones infundados por los medios de comunicación social (Murcia F. V., 2004) ha conferido a las familias y por ende a los estudiantes creencias opuestas, donde aquello que se tenía como baluarte, la honestidad, la norma, el respeto, el amor, la perseverancia ya no son determinantes de un buen ciudadano, sino que por el contrario fomenta conceptos de supervivencia, en los cuales el más fuerte ostenta el título de vencedor. De tal modo que desafía a la escuela a enseñar como refiere Zuleta (2009) a pensar por sí mismo y que como refieren Skaalvik y Skaalvik (2007); Zeichner, Payne y Brayko (2015) necesariamente involucra un proceso de aprendizajes socioafectivo.

Circunstancia que reconociendo la responsabilidad social que desde la carta magna y de entidades como el MEN le han otorgado a la institución educativa colombiana, llama la atención que a pesar de la desestructuración familiar que está aquejando al país (Ánjel (2016) ; Melguizo, (2017)), las políticas públicas y programas de intervención por parte del gobierno

nacional escasamente se dirijan a esta, lo que deja entrever que le corresponda principalmente a la escuela afrontar la formación emocional del individuo, cuando desde esta perspectiva es un compromiso fundamental de todas las entidades que aparecen en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia: el estado, la sociedad y la familia. Agudizando la situación está el hecho de que la formación docente es inadecuada para abordar dichas problemáticas.

Referente a la educación emocional en los ambientes educativos, y en concordancia con Goleman (1995); Salovey y Sluyter (1997); Gardner (2001); Bisquerra y Pérez (2007) se atina a expresar que es fundamental, dado que los estudiantes participantes, realizan un ejercicio personal dentro del aula, que trae consigo reconciliaciones, autorreconocimiento de sus emociones, así como el reconocimiento de sus compañeros, de tal forma que aprenden vías diversas para enfrentar la diferencia, sin embargo es preciso considerar otros elementos a los cuales se enfrenta durante el regreso a casa la situación del contexto por el cual transita y la realidad de su mismo hogar muchos de ellos permeados por el conflicto armado, por el exilio, por la violencia, que con frecuencia rebasa cualquier buena intención de formación. En consecuencia, se observa que el mecanismo es incompleto, dada la complejidad de la realidad, los diversos actores de los actos violentos y la incidencia en un solo sujeto, esta cadena de violencia sociocultural, lleva a repensar la dinámica para evitar una injerencia que no pueda controlar el docente por las características propias de su formación. Así mismo devela la necesidad de una educación emocional para la totalidad de la comunidad educativa que debido a diversos factores ha sido afectada por la escasez de formación en dicho aspecto.

Sin embargo, la escuela se convierte en el lugar de refugio para los estudiantes, donde pueden experimentar una manera de ser sociedad, es pertinente preguntarse qué tipo de sociedad evidencia la escuela colombiana. Toda vez que los proyectos institucionales están encaminados más que satisfacer las necesidades de la población específica en su medio, se orientan a formar para evaluar, se pretende conocer o adaptar modelos que funcionan perfectamente en otros contextos, para alcanzar estándares exigidos internacionalmente. No

obstante, en la reflexión de la agresividad escolar prima la individualidad, puesto que los comportamientos agresivos, corresponden a causas diversas dentro de contextos vulnerables específicos.

Así es como, la medición estandarizada, a la cual es sometida la educación colombiana, provoca una carrera contra el tiempo obviando lo esencial, para centrarse en una educación rellena de conocimientos, pero vacía por dentro, que coloca en la balanza a estudiantes en condiciones óptimas de desarrollo y a estudiantes cuyos entornos adversos entorpece un desarrollo cognitivo normal y una convivencia sana. En consecuencia el índice sintético de calidad educativa [ISCE] propuesto por el MEN, medido por el Instituto colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] (2020) propone un mejoramiento en las pruebas estandarizadas, cuyos porcentajes evidencian una calificación más alta para la parte cognitiva, 40% desempeño escolar (de acuerdo a los resultados en las pruebas estandarizadas de Lenguaje y matemáticas), 40% progreso (comparativo de las últimas dos pruebas estandarizadas de Lenguaje y matemáticas), 10% eficiencia (tasa de aprobación escolar) y 10% para el ambiente escolar (el ambiente en el cual aprenden y el compromiso docente) sobre todo el compromiso docente (MEN, 2020). Toda vez que pone en la balanza, estudiantes que habitan las zonas urbano, rural, de alto riesgo y en condiciones óptimas, entonces surge la pregunta, la educación en Colombia está en el compromiso común de reparar el tejido social roto por la violencia, la violación a los derechos humanos y la pobreza, que provoca actos violentos dentro y fuera de la escuela.

De ahí que es erróneo creer que le compete únicamente a la escuela a través de políticas leyes y planes curriculares, por si sola crear un ambiente sociocultural sano. Si la familia como base fundamental de la misma, según la constitución política de Colombia, no se encarga de un acompañamiento eficaz del educando, aún más si el mismo estado no recupera su institucionalidad y con ella asume la responsabilidad en la dinámica del engranaje necesario para devolver la equidad en las relaciones sociales colombianas, empoderando no solo la

escuela sino a cada institución que ha sido impregnada de imaginarios inadecuados del poder y de su uso poniendo increíblemente a mayorías en total desventaja de calidad de vida. Sin embargo, la escuela es el lugar privilegiado para cambiar aquellos destinos que parecen inevitables y que en realidad no lo son.

Cabe insistir que el personal docente sobre quien recae toda la responsabilidad, además de presentar fallas en su formación profesional para enfrentar una situación de tal envergadura y en consonancia con Skliar (2017) está el imaginario de escuela y de infancia que cada uno ostenta. Puesto que si se piensa la infancia, como un ser vacío a quien se debe llenar y a la escuela como el lugar donde se encuentra la sabiduría de hecho y sin embargo son un grupo de personas que trabajan juntas, pero en forma individual, no se otean el horizonte partiendo de las necesidades de la población que se atiende y sin embargo se presentan currículos estructurados acordes a las exigencias ministeriales, pero que en el caso de Colombia aportan poco en procesos de atención a una población que ha sido relegada por la violencia y la vulneración de sus derechos. En consecuencia, los contextos peculiares requieren un oído sensible, para escuchar aquellas necesidades singulares sobre todo en la educación primaria donde está latente ese estado de admiración, de descubrimiento, de encuentro.

De modo que, y en referencia al supuesto teórico de la presente investigación refiere que los estudiantes que viven en contextos vulnerables responden a situaciones que los desestabilizan expresándose con actitudes agresivas, bien sea en forma física o verbal y sin embargo las actividades pedagógicas en la práctica de competencias emocionales en el aula, facilitan el aprendizaje de una forma saludable y pacífica de reaccionar frente a situaciones donde se siente aminorados o amenazados. Pone en evidencia que para gran parte de los estudiantes que se desarrollan en contextos de violencia y vulneración de derechos en concordancia con la perspectiva de González y Molinares (2010), tienden a normalizar algunas actitudes de menor envergadura como el expendio de sustancias psicoactivas o el consumo de las mismas o la violencia intrafamiliar, más aún acciones que tienen que ver con el irrespeto a

la vida y la deshonestidad, tienden a ser legitimadas, es algo convencional propio o consecuencia de sus propias acciones. Por tanto, no se puede seguir pensando que aquí no pasa nada y continuar fomentando una educación utilitarista que obvia al ser humano, que insta a hacer del acto educativo un excelente reproductor de personas capaces de ser productivas, eficientes y eficaces, sin importar si son felices o no.

Aun así, la escuela es entendida por los estudiantes como un territorio de oportunidades, donde se aprende para mejorar su calidad de vida, además como el espacio donde pueden recuperar sus derechos. No obstante, las dinámicas de clase, la actuación frente al conflicto y las posibilidades de participación en acciones comunitarias significativas, así como la poca interacción entre los vecinos de la misma comunidad, pone en evidencia una escuela que no es todo lo que se espera de ella. En vista de que es insuficiente la reflexión educativa en contexto, que posibilite garantías pedagógicas a esta población vulnerable y singular que por el contrario quizá, alimenta la procrastinación por medio de acciones superficiales y que en nada apuntan a un proceso de cambio sociocultural.

Adicionalmente, cuestiona el hecho de que siendo la agresividad una situación latente en la sociedad colombiana, no tenga un trato preferencial en el ámbito escolar. La información sobre la violencia escolar, el bullying o las actitudes agresivas como tal, llegan a los estudiantes por medios de comunicación, por informaciones familiares y en última estancia por el colegio; el PEI no es claro en la ruta a seguir, en el tratamiento preventivo de la agresividad escolar, el manual de convivencia tipifica las faltas, siendo las más graves aquellas que con toda la intención atentan física o emocionalmente a la persona e incorporan el tratamiento de las mismas. Sin embargo, un hecho desafortunado que atañe al personal docente es el de entender las actitudes agresivas como el inicio de un proceso de desescolarización, otorgando un valor punitivo a dichas actitudes, haciendo uso de la misma ley para validar las decisiones denominado el debido proceso. Por ende, cabe cuestionarse si el aspecto cognoscitivo, no ha resuelto situaciones de actitudes agresivas y violentas, inclusive el diálogo entre las partes no

ha surtido efecto en el cambio sociocultural que se esperaba, entonces cual es el camino que debe seguir la escuela como tal.

## **5.2 Evaluación de la investigación**

En cuanto a la pregunta correspondiente para la presente investigación la cual establece ¿cómo influye la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia? Es posible precisar que a lo largo de los años son muchas las intencionalidades que se han establecido mediante leyes, proyectos y estrategias a nivel nacional y específicamente en el municipio de Soacha, para manejar las actitudes agresivas en el aula y la violencia en los entornos escolares. Aun cuando no existen registros de estudios sobre la agresividad escolar en este sector, se ha probado en otros ambientes con características similares evidenciado por investigaciones como la de Alba y Orihuela (2019); Alonso et. al (2018); Barrios (2021); Bellocchio (2009) y Bolívar (2016) que la educación emocional es una estrategia efectiva en el aula, más aún si se encuentra dentro del currículo como aspecto fundamental dentro de la educación integral.

Sin embargo, aún no es clara la corriente epistemológica que permite comprender el fenómeno de la agresividad en el aula, sobre todo teniendo en cuenta las características particulares de la población que se atiende en la institución educativa Santa Ana del municipio de Soacha. Dado que sin ella es imposible regular, acciones y dinámicas que permitan a los docentes, establecer rutas claras de prevención, de igual manera fijar estrategias de acompañamiento y protocolos de procedimientos para realizar una orientación cuando emergen situaciones que involucran comportamientos agresivos en el contexto escolar, esto con el fin de evitar que lleguen a convertirse en violencia escolar como tal, dado que los mecanismos usados como el dialogo y la reflexión, así como el programa de mediación HERMES y la inclusión en el currículo de competencias recomendadas en la catedra para la

paz, han sido insuficientes para dirimir situaciones cotidianas de agresividad escolar. Puesto que un mal tratamiento de dichas actitudes o comportamientos, por el contrario, propician soluciones aparentes a las mismas que con el tiempo pueden convertirse en situaciones de violencia escolar que ameriten una intervención drástica, muchas veces en detrimento del mismo estudiante.

Sumado a esto está el hecho de que, al reconocer el origen de las actitudes agresivas, objetivamente y caracterizarlas, permite proponer un proyecto de convivencia acorde a las necesidades de una población determinada. Considerando que generalmente son producto de entornos que hacen parte del contexto familiar de los estudiantes, el cual se encuentra detonado por escenarios en donde la deficiencia económica, la inversión de valores, así como la falta de oportunidades, la violencia del medio, finalmente se ven reflejados en comportamientos agresivos dentro y fuera del contexto escolar. Aspectos que además de informar la corriente epistemológica, define el énfasis en cuanto a la orientación de la ejecución de dichos proyectos, aportando claridad en relación con los grupos de la comunidad educativa sobre los cual se debe incidir, la metodología de aplicación y las temáticas que conviene.

No obstante, dichas caracterización se ve afectada, por un lado, la realidad de hacinamiento escolar, que impide a los docentes que puedan hacerlo a tiempo con su grupo. Así mismo la deficiente información sociodemográfica registrada en la base de datos nacional y municipal Sistema Integrado de Matrícula [SIMAT] que caracteriza solo algunos aspectos, siendo estos muy básicos y con frecuencia inexactos dada la poca importancia que se le da y debido a la mala gestión de las encuestas. Aunado a esto están, aspectos como el compromiso profesional de algunos docentes, evidenciado en la falta de calidad de acompañamiento a algunas situaciones que ameritan tiempo y dedicación.

De acuerdo con Bronfenbrenner (1987) y Bandura (1999) cada uno desde su teoría una ecologista y la otra conductual, coinciden en que los comportamientos agresivos se pueden aprender del medio en la interacción social en el que se encuentra el individuo. Por tal razón es

que el entorno familiar, el cual es el primero en el que se ven involucrados los estudiantes determina en alguna medida la respuesta a estímulos en el ambiente escolar, dado que este espacio a su vez, es parte de la mediación de procesos emocionales, económicos, culturales y políticos. De tal forma que es fundamental no solo el estímulo hacia la participación como lo estipula la ley 2025 del 23 de julio de 2020 y que establece lineamientos para la implementación de las escuelas para padres, madres de familia y cuidadores, sino también leyes complementarias que obliguen a los empleadores a otorgar los permisos necesarios para su participación, dado el ausentismo que ha caracterizado esta parte significativa de la comunidad educativa.

La influencia que puede llegar a tener una dinámica de aula que propicie el desarrollo de las competencias emocionales descritas por Bisquerra y Pérez (2007) tales como: reconocimiento de emociones propias y de otros, gestión de las mismas, autonomía emocional, competencia social y concretar metas que puede cumplir, a propósito de un ambiente definido por las Naciones Unidas (2001) de vulnerabilidad social, no solo por el impacto socioeconómico que afrontan estos núcleos familiares, sino también debido a la influencia de los entornos dominados por grupos delincuenciales, así como por los medios de comunicación social, para chicos que crecen solos. Propicia una disminución en los comportamientos agresivos en el aula, así como un mejoramiento en el comportamiento social, por supuesto que esta es solo una rueda del engranaje que menciona la carta Magna como responsables de la educación: el estado, la sociedad y la familia, su incidencia sería más significativa si se toma desde la perspectiva de Gottschalk (2019) y se pueden llegar a convertir en una política educativa.

Sumado a esto está la ventaja de realizar un estudio del contexto y el conocimiento de los sujetos de la educación. Aparte de ser necesario para dinamizar un aula desde las competencias emocionales, aporta en el proceso cognitivo puesto que el aprendizaje estará cimentado en un contexto concreto, sin embargo, se reitera como dificultad la cantidad de

estudiante que atiende el docente en el aula y en gran parte el desinterés del educador en el tema, así como la falta de formación, permitiendo que algunas actitudes agresivas pasen sin ser advertidas a tiempo, convertirse muchas veces en situaciones graves e irreversibles.

Así mismo y en concordancia con Vázquez (2016) ;Sarmiento (2017);Monedero (2019) insta al cuerpo docente a formarse, tanto en la adquisición de referentes teóricos, como didácticos, de tal forma que puedan adquirir herramientas en el manejo de las competencias emocionales. En vista de que este tema comúnmente no se encuentra relacionado en los currículos de formación profesional, aun cuando hay un despertar con los avances en neurociencia y ya varias universidades brindan, especializaciones, diplomados y maestrías en educación emocional, un ejemplo de ello es CASEL en los Estados Unidos o el GROP en España, así como algunas instituciones de educación superior colombianas que brindan diplomados en el tema, insta al ministerio de educación la revisión de pensum académicos universitarios en licenciaturas. Aun cuando la escuela no es un espacio ni terapéutico y mucho menos un centro de rehabilitación, si es un espacio de aprendizaje sociocultural que con el mecanismo adecuado puede ser de gran aporte tanto coyuntural como estructural.

En consecuencia, dentro de las estrategias para posibilitar la comprensión de las situaciones que involucran comportamientos agresivos, además de la caracterización y el estudio de las causas de las mismas, en vista de que el dialogo no es suficiente, es indispensable definir una línea de pensamiento que fundamente dichos estudios de tal manera que el aporte le permita tanto al estudiante como a todos los estamentos de la comunidad educativa observar desde otra perspectiva su entorno social y familiar, a tal efecto que pueda dilucidar diversas maneras de asumir su contexto y se sientan en capacidad de optar libremente. Es así como de acuerdo con Vygotsky (1979) la educación puede generar transformaciones que hacen parte de la cotidianidad recobrando el valor educativo en aprendizaje significativo.

En este orden de ideas la presente tesis doctoral es un aporte para la reflexión sobre la

agresividad escolar vista como una oportunidad de formación emocional en el aula, de participación democrática y cívica. De tal forma que permite aportar en la caracterización de la misma con la intención de comprender las heridas dejadas por las violencias del entorno, no como única alternativa, sino como un aporte en el fortalecimiento de la educación en cuanto a toma de decisiones y actitud crítica en entornos sociales tan complicados, sin embargo se puede adaptar a diversas realidades, cuyas decisiones pedagógicas deben ser en palabras de Bisquerra (2021) en forma continua y procesual, eliminando la idea anquilosada de que un comportamiento agresivo es el inicio de un mal entendido “debido proceso” o de un comportamiento inherente estigmatizando a la persona. Puesto que al comprender que los estudiantes como afirma Brofenbrenner (1987) son individuos en desarrollo, influenciados por un entorno que, en el caso de Colombia, ni los adultos han podido controlar, la educación emocional es una deuda que se tiene con las generaciones que han pasado por la escuela, con la expectativa de adquirir habilidades para la vida que les permita ser exitosos y felices.

### **5.3 Discute el marco teórico y los estudios empíricos.**

En las aulas escolares de Colombia, se propiciaban ambientes de aprendizaje más que de respeto era desde el miedo y el control que ejercía el docente sobre los estudiantes, una relación de poder. Sin embargo, con el paso de los años y la reestructuración de la Constitución Política de Colombia de 1991 se reglamentaron leyes y se reconocen derechos para el buen vivir. A pesar de esto muchos factores quedaron sin tenerse en cuenta y es que desde la multiculturalidad y los procesos conflictivos que se dieron por la violencia política, se generaron aspectos que eran difíciles de visualizar, dado que como afirma Visbal (2014) la violencia se ha focalizado en los lugares menos favorecidos.

Es así como se puede observar que en las relaciones sociales, se establecen diferentes comportamientos dentro de los cuales se destaca la agresividad, la cual ha sido objeto de estudio durante muchos años en diversos países con autores como Bandura (1978); Buss

(1961); Dollard, et al. (1939); Echeburúa (2001); Olweus (1978) y Patterson (1986). Sin embargo, suena paradójico que en un país donde la violencia ha estado tan arraigada, y que es quizá esta la razón por la cual las investigaciones se han centrado en actos violentos de mayor envergadura, ha pasado casi desapercibida la agresividad escolar. De tal forma que esta se ha normalizado más que por olvido, por costumbre como refiere Pacheco et al. (2015).

Sin embargo, las dinámicas de los colegios continúan, las políticas educativas y los derechos de los niños y las niñas han llenado los establecimientos educativos, trayendo consigo un sinnúmero de vivencias socioeconómica, políticas y culturales que han golpeado duramente el país y que aun hoy prevalecen. Puesto que el conflicto armado, el narcotráfico, las migraciones irregulares, la pobreza misma, propician un entorno inseguro de crecimiento, tanto a nivel emocional como físico, aunado a estos y como afirma Bronfenbrenner (1987) todos estos aspectos, así como la familia, el colegio, la iglesia, la industria, los medios, la política, la cultura y la interacción entre estas confluyen creando un universo de condiciones, no muy sanas en contextos vulnerables. Es así que en concordancia con Trucco e Inostroza (2017) la relación de la violencia estructural y la violencia en la escuela están conectadas, dado que como afirma Trujillo (2021) se ha convertido en un artilugio de control y de poder que se evidencia en todas las esferas.

Aspectos que confirma Vázquez (2016) en cuyo estudio realizado en Málaga, sobre el bullying y el acoso escolar evidencia que los comportamientos violentos, son observados con mayor frecuencia en niños que conviven en familias con niveles socioeconómicos bajos. Cabe cuestionarse la razón por la cual es más evidente en dichos niveles, obedece quizá a la relación que esto tiene con vulneración de derechos, que como manifiesta Álvarez (2006) niños campesinos viviendo en la urbe, cuyas familias se ven en constante vulneración de derechos, sin empleos estables, con frecuencia solos o bajo el cuidado de personas totalmente ajenas, en medio de la violencia intrafamiliar, el alcoholismo y el consumo de sustancias psicoactivas. Es así como dichos entornos se convierten en poco seguro para la infancia que se encuentra en

un estado habido de aprendizaje, donde no solo debe aprender a cuidar de sus objetos personales, sino sobre todo de su integridad personal (Vargas, 2011) .

En consecuencia, los docentes asumen la responsabilidad de resolver situaciones de agresividad y hasta violencia escolar, desde su experiencia de vida y percepciones, puesto que la formación recibida y la percepción misma de lo que significa educar obnubila el quehacer docente, aspecto que en concordancia con Monedero (2019) cuyo estudio realizado en México y Colombia encuentro falencias en la preparación profesional inicial docente, así como el poco interés de algunos, en una labor cuya intervención cause una resignificación en los referentes simbólicos de la agresividad, en una población que debe enfrentar cotidianamente las consecuencias de una situación socio histórica compleja.

Aún más, los estudios sobre los comportamientos agresivos y la agresividad son poco conocidos por el cuerpo docente dado que se considera apropiación a de otras profesiones, del mismo modo la educación en Colombia se encuentra centralizada según el ministerio de educación nacional por medio de los estándares básicos de competencia (2006) cuyo objetivo es mejorar la calidad educativa, idea propuesta por entes internacionales en aras de la igualdad educativa, con el atenuante de no atender las características propias de cada contexto. Debido a que con ellos pretende fortalecer las competencias en el conocer, el saber hacer y el ser, sin embargo, en estas últimas, no es clara la orientación en el manejo de comportamientos agresivos, con falencias en los fundamentos teóricos, que son necesarios para comprender el fenómeno de la violencia y las actitudes agresivas para así acompañar los procesos que emergen con los estudiantes llamados “conflictivos”.

Sin embargo, los comportamientos agresivos de los estudiantes en muchas ocasiones son abordados según parámetros de la ley 1620 del 15 de marzo del 2013, que determinan una tipificación posteriormente adaptada por las instituciones educativas de acuerdo a la caracterización que estas hacen de la acciones agresivas o violentas, de igual manera dicha tipificación requiere un protocolo de abordaje diseñado por la misma institución. Sin embargo y

como afirma Yepes (2018) presenta vacíos curriculares al no reconocerse fundamentado desde una teoría que brinde comprensión de las causas de dichos comportamientos o como se determinan acciones dentro de la institución para apropiarse de las herramientas.

Cabe plantearse si se está delegando a la escuela toda la responsabilidad, sin tener en cuenta el contexto de dónde vienen los niños y niñas y sin facilitar los recursos humanos suficientemente calificados para responder a semejante reto, que por sí sola no puede cumplir, por las razones antes mencionadas de los diversos factores que confluyen para reparar un tejido social roto por la violencia estructural. Acentuando el ángulo de la balanza la escasez y falta de continuidad en contratos de docentes orientadores y de apoyo, que en ocasiones están supeditados a la politiquería de turno, en detrimento de los procesos de calidad que se implementan.

Orden de ideas que cuestiona el hecho de que con el gran número de investigaciones en agresividad escolar en el mundo como las realizadas por Álvarez y Gil (2016); Barrios (2016); Bisquerra (2021); Bolívar (2016); Castro-Robles (2020); Cerezo (1997); Domínguez (2015); Estévez y Monteagudo (2013); Olweus (1978); Paniello (2017); Ramírez y Arcila (2013); Sanmartín (2004) que permiten lo fundamental que es para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, aún no se pueda llegar a un equilibrio curricular entre lo cognitivo y emocional, que parta de la particularidad del contexto y como se espera de una educación de calidad (Pastoral care in education , 2018). Aun cuando en la clase cotidiana, ante un evento agresivo se procura el diálogo y la reflexión, que se ve afectado por las dinámicas externas al colegio como la familia y el medio y existan competencias que apuntan a una cultura de paz. Sin embargo, no se observan líneas curriculares claras que atinen en la solución de conductas agresivas sobre todo en contextos donde los referentes simbólicos culturales de acuerdo con Arana y Guerrero (2010) se han cimentado en la violencia, la vulneración de derechos y la falta de observancia de reglas.

#### **5.4 Aplicabilidad de los resultados**

En cuanto a la aplicabilidad de los resultados y teniendo en cuenta que todos los contextos son diferentes, que aun cuando el fenómeno que se estudie sea el mismo, hay percepciones, visiones, simbologías, fenómenos adicionales cuyo estudio crea variantes que aportan una riqueza que matiza el fenómeno de estudio (Corbin y Strauss, 2002; Chavarrí, 2006; Galeano, 2004). En el municipio de Soacha existen varias experiencias de implementación en educación emocional, sin embargo, la documentación es escasa, por tanto, la presente investigación es un aporte documental del fenómeno de la agresividad escolar y una acción preventiva, que, además, toma en cuenta dos puntos de vista el del docente y el de los estudiantes, en el contexto específico de la Institución educativa Santa Ana, sede B, ubicada en el barrio Los Ducales.

En consecuencia, la escogencia del enfoque cualitativo, así como la elección de los instrumentos de recolección de información, fueron un acierto contundente, dada la riqueza en la experiencia de los docentes, así como de los estudiantes, que abren la posibilidad de realizar nuevos temas de investigación, para ahondar en el fenómeno de la agresividad en este contexto y la educación emocional como respuesta preventiva. Aspectos tales como las razones de la falta de sustento teórico a la hora de fundamentar, perspectivas o puntos de vista en los docentes, otro aspecto hace referencia a las mismas cargas emocionales del personal docente; así como el vacío estadístico a la hora de documentar la agresividad escolar, que insta a realizar un estudio concienzudo, no solo en la institución educativa, sino en la comuna y el municipio.

Por otro lado, están las entrevistas a los estudiantes que evidenciaron desde su perspectiva ya como víctima de agresión escolar o como de quien la ha ejercido, así como de quien fue un observador a veces activo y otras pasivo (Bisquerra, 2021; Cerezo, 2016; Olweus, 1978 y Ovejero, 2013) abriendo posibilidades para investigar más a fondo como la motivación que tienen los estudiantes que presentan actitudes agresivas. Del mismo modo analizar la

influencia que tiene directamente el contexto específico en el proceso enseñanza aprendizaje en educación emocional; así como la influencia de la educación emocional en la escuela, en el núcleo familiar y el influjo que traería un currículo centrado en educación emocional y las estrategias didácticas para una educación emocional en el aula.

#### 5.5 Análisis crítico de la tesis

En el desarrollo de la presente tesis doctoral, sobre el trabajo de las competencias emocionales en el aula como estrategia para el manejo de los comportamientos agresivos en el municipio de Soacha (Cundinamarca), se evidenciaron debilidades como la escasa información estadística en torno a la agresividad escolar en el municipio, así como la inexistencia de material documental con respecto a la implementación de proyectos en competencia emocionales y la agresividad en el contexto educativo soachuno.

En cuanto a las oportunidades, que permitieron el logro de los objetivos planteados para la presente investigación, se destacan la disponibilidad de las directivas para permitir el desarrollo del proyecto con gran generosidad en tiempo y en recursos humanos, así mismo la disponibilidad de las docentes para realizar las entrevistas, aun cuando su tiempo fue limitado, fueron de gran ayuda las herramientas tecnológicas, que permitieron la adaptación al tiempo disponible.

De igual manera la disposición de los padres, madres y respondientes para asistir a las reuniones para la explicación de la finalidad y el proceso de investigación, su confianza firmando el permiso informado y el interés de algunas de las madres, en el proceso. Así mismo se destaca la participación activa de los estudiantes de grado quinto de la sede B, tanto en el desarrollo de la secuencia didáctica y sobresale el entusiasmo en el proceso de las entrevistas.

Lo concerniente a las fortalezas, está la abundancia académica sobre la agresividad y las múltiples experiencias en educación emocional en el aula, en diversos países donde se encuentran en un nivel de evaluación de proyectos sobre educación emocional en el aula, así mismo un acierto fue la elección de grado quinto para realizar la presente investigación, dadas

las características, de edades, de contexto y problemática.

A lo anterior se le suma la elección del enfoque de la investigación, que permitió una comprensión del objeto de estudio, a través de los ojos de las docentes y estudiantes, así mismo compartir con otros investigadores que enriquecieron desde su perspectiva la construcción teórica de la presente investigación.

Y finalmente, la tesis doctoral estuvo amenazada, por la aparición del covid-19 en medio de la investigación, sin embargo, el resultado fue sorprendente al encontrar estudiantes más maduros en sus reflexiones, cuyas miradas retrospectivas enriquecieron el análisis de la implementación de la secuencia didáctica centrada en competencias emocionales, y en la reflexión de su posición frente a las actitudes agresiva. Así mismo, el escaso tiempo de las docentes para realizar la entrevista, que fue resuelto en consenso.

## **5.6 Generación de nuevas líneas de investigación y aportaciones para la sociedad en el campo la educación emocional como eje fundamental en el tratamiento de la agresividad escolar.**

Al respecto de la línea de investigación, implementación de la educación emocional en el currículo, con la cual se espera aportan en la reflexión de la incorporación de la educación emocional en el currículo, no como actividades aisladas sino como parte de andamiaje educativo, entendida como una acción preventiva, así mismo contribuir en la salud mental en la escuela, de toda la comunidad educativa, en razón de que como profesional de la educación en Colombia, no se puede separar la realidad socio histórica del proceso enseñanza aprendizaje, puesto que en tiempos de revolución emocional como refiere Ruiz-Gutiérrez (2019), se requiere de un cambio de paradigmas tanto educativos como sociales y culturales.

En razón de que el tema de la educación emocional no es algo nuevo en Colombia, dado que el BID (2020) afirma que existen sistemas de medición de las habilidades

socioemocionales, como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos [PISA], además está incluido en el plan decenal 2016-2026, haciendo referencia a la formación de los docentes en este aspecto y menciona como indicador de avance a las pruebas estandarizadas PISA.

Sin embargo, y en concordancia con Diekstra (2019) la implementación de la educación emocional como tal, no se encuentra visible en el currículo como política de estado, puesto que se dan como experiencias aisladas o solo se implementa para algunos grados, esto entorpece la dinámica, puesto que no hay asignación presupuestal para gestionar por un lado, los recursos humanos necesarios para las instituciones educativas y por otro infraestructura así como recursos didácticos, demanda además cualificación docente en investigación desde la formación inicial y en planeación e implementación de proyectos en educación emocional específicamente.

## Referencias

- Abela, J. A. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido:. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 1- 34.
- Acosta, H. B., & Castillo, C. H. (2017). La ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*,.
- Alba, B. S., & Orihuela, S. E. (2019). Educación emocional para la paz. Una propuesta para la practica en la educación educativa. *Innovación educativa*, 67 - 88.

Alcaldía de Soacha. (8 de Julio de 2018). *ISSUU*. Obtenido de ISSUU:

<https://issuu.com/catedrasoacha/docs/servicios-publicos-calameo>

Allport, G. W. (1960). The open system in personality theory. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol 61(3), 301-310.

Alonso, C. C., Hernández, A. J., & Vinat, M. F. (2018). CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: APLICACIÓN DE UN PROGRAMA BASADO EN LA EMPATÍA, LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN UN INSTITUTO ESPAÑOL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. *Cuestiones Pedagógicas*, 97 -112.

Alonso, C. C., MoralesHernández, A. J., & Vinat, M. F. (2018). CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: APLICACIÓN DE UN PROGRAMA BASADO EN LA EMPATÍA, LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN UN INSTITUTO ESPAÑOL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. *Cuestiones Pedagógicas*, 97 -112.

Álvarez, B. (2006). Niños campesinos desplazados por la violencia: una nueva minoría cultural en las escuelas urbanas colombianas. *Revista de la Facultad de Medicina*, 219-224.

Álvarez, G. Y., Zapata, D. A., Coterio, E. M., & Gil, L. D. (2016). Manifestaciones de la violencia escolar en la escuela en perspectiva de los derechos humanos. Un estudio de caso. (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12.

Ánjel, M. (2016). Sobre familias extensas. *UNAULA*, 177-190.

Ansel Strauss, J. C. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Anselm Strauss, J. C. (2016). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Apaza, A. L. (2017). *Aplicación de los juegos tradicionales en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños y niñas de 5 años de la IEl Cuna Jardin Emanuel de Cusco*. Peru: Tesis de grado, Universidad del Altiplano.

Arana, R. G., & Guerrero, I. M. (2010). LA VIOLENCIA EN COLOMBIA. UNA MIRADA

- PARTICULAR PARA SU COMPRENSIÓN. *Investig. desarrollo*. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-32612010000200007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612010000200007)
- Arana, R. G., & Guerrero, I. M. (2010). La violencia en Colombia: una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática. *Investigación y desarrollo*, 346-369.
- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality. Vol. 1. Psychological aspects*. Columbia: Columbia Univer. Press.
- Arocho, W. C. (2008). Los aportes de Lev S. Vygotsky a la investigación. *Revista de Psicología Vol. 4, N° 8, 2008*. Obtenido de Pontificia universidad Católica de Argentina: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6108>
- Avendaño, O. L. (2004). La agresividad humana. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*,.
- Averill, J. R. (1980). A CONSTRUCTIVIST VIEW OF EMOTION. En I. Academic Press, *Emotion: Theory, Research, and Experience* (págs. 305 -339). Robert Plutchik and Henry Kellerman.
- Badja Mesquita, B. P. (2019). Social constructionism. En A. S. (Ed.), *The handbook of emotion theory*. Reino Unido: Routledge.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational Schemas and the Processing of Social Information. *Psychological Bulletin*, 461 - 484.
- Banco interamericano de Desarrollo. División de Desarrollo. (Julio de 2020). *IDB*. Obtenido de IDB: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educar-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>
- Bandura, A. (1977). *Social learning Theory*. New York: General learning press.
- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of communication*, 12- 29. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social*

- psychology*, 11(1), 21-41. Obtenido de  
<http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura1999HP.pdf>
- Baron, R. A. (1977). *Human aggression*. New York: Plenum Press.
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. . *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 261-291.
- Barrios, L. J. (2021). Análisis de las narrativas de actores frente al papel de las emociones en el conflicto escolar. *Acción y Reflexión Educativa*, 46, 107-143. Obtenido de  
<https://doi.org/10.48204/j.are.n46a5>
- Bello, V. A., & Castillo, O. M. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. . *Educación y Ciencia*, 117-133.
- Bellocchio, A. M. (2009). *Educación basada en competencias y constructivismo. un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. Mexico : Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales.
- Benavides, M. O., & Gómez, R. C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bernal Torres, C. (2006). *INVESTIGACION; METODOS; ADMINISTRACION; ECONOMIA; METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION; INVESTIGACION CIENTIFICA; CIENCIAS SOCIALES*. Mexico: Pearson Educación.
- Bettelheim, B. (1997). *No hay padres perfectos*. Grijalbo Mondadori.
- Bisquerra, A. R., & Pérez, E. N. (2007). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>.  
Obtenido de redalyc.org: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bisquerra, R. &. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R. (2003). EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA. *Revista de Investigación Educativa*, 7 - 49.
- Bisquerra, R. (2007). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra, R. (marzo de 2021). Educación emocional en el aula. (L. d. Pozo, Entrevistador)
- Bisquerra, R., & Escoda, N. P. (2007). LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES. *Educación XXI*, 61-82.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. Universidad Autónoma de Madrid. Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" (GICE); Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE).
- Botero, A. M., Campos, O. R., & Roldan, P. M. (2017). Botero, A. M., Campos, O., Restrepo, S. R., & Roldan, P. M. *Tesis Fundación Universitaria los Libertadores*.
- Brofenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona- Buenos Aires \_México: Paidós. Obtenido de [http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/posgrado/maestria\\_asesoria\\_familiar/familia\\_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf](http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf)
- Broughton, N. (2017). The Evolution of Emotional Intelligence. *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 8 No. 6. Obtenido de [https://ijbssnet.com/journals/Vol\\_8\\_No\\_6\\_June\\_2017/2.pdf](https://ijbssnet.com/journals/Vol_8_No_6_June_2017/2.pdf)
- Bunar, N. (2010). Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, 1-18.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 39-56.
- Caballero, S. V., Contini de Gonzalez, N., Lacunza, A. B., Mejail, S., & vCoronel, P. (2017). Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico. Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina). *Dialnet*, 183-203.
- Caïs, J. (1997). *Googl scholar*. Obtenido de <http://metodos-avanzados.sociales.uba.ar/wp->

content/uploads/sites/216/2014/06/Presentaci%C3%B3n-de-Cais\_final.pdf

Camara de Comercio de Bogotá. (2001). *Centro de arbitraje y conciliación*. Obtenido de Centro de arbitraje y conciliación:

<https://www.centroarbitrajeconciliacion.com/Servicios/Convivencia-estudiantil/Que-es-el-programa-de-convivencia-escolar-HERMES>

Capo, J. S. (1986). Psicología Humanista y educación. *Anuario de Psicología* , 85-102.

Carr, W., & Kemmis, S. (. (2009). *Educational action research: A critical approach critical approach*. In Sage handbook of educational action research (pp. 74-84): Educational action research SAGE Publications Ltd.

Carrascosa, L. V., Caballero, M. J., & Ortega, J. S. (2016). Violencia escolar entre iguales y ajuste psicosocial: Diferencias en función de la agresión y victimización. *Psicología y educación: Presente y futuro*, 1463-1472.

Cáseres, M. J. (2020). *Universidad de Granada*. Obtenido de Universidad de Granada:

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/63361/73919.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Cassá, E. L., & Escoda, N. P. (2019). La educación emocional en los centros educativos: un derecho ineludible. En I. S. Society, *La convención sobre los derechos del niño a debate 30 años después* (pág. capítulo 39). CIPI EDICIONES.

Castañeda, C. M. (2014). Competencia socio afectiva en el marco escolar colombiano.

*Escenarios*, 19-34.

Castillo, M. (2006). El comportamiento agresivo y sus diferentes enfoques. *Psicogente*, IX(15), 166-170. Obtenido de

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/2675>

Castro, W. R., Andrade, J. M., & Osorio, L. M. (2016). Una mirada de la violencia en Colombia desde la teoría del poder de J Thompson. *Academia & Derecho*, 153-182.

Castro, Y. B., Agudelo, J. C., & Gracia, L. E. (2016). *Universidad la Gran Colombia*. Obtenido

- de Universidad la Gran Colombia: <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/5407>
- Castro-Robles, A. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula. *Educación y humanismo*. Obtenido de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/3675>
- CEPAL. (Febrero de 2001). *CEPAL*. Obtenido de CEPAL: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf)
- Cerezo, F. (2016). Cómo detectar y evaluar el bullying. En E. P. Fuensanta Cerezo Ramírez, *La violencia en las relaciones entre escolares. Claves para entender, evaluar e intervenir en bullying* (pág. Capítulo 2). Barcelona: Editorial Horsori.
- Cerezo, I. M. (2000). *Fapmi*. Obtenido de Fapmi: <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=27&subs=291&cod=2450>  
&page=
- Cerezo, R. F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar aproximación teórica y metodológica : propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerón, J. S. (25 de 1 de 2018). *MAGISTERIO*. Obtenido de MAGISTERIO: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-formacion-de-competencias-socioemocionales-para-la-convivencia>
- Cerón, M. C., & Ceráon, M. C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. MADrid: LOM ediciones.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Londres: Sage.
- Chavarría, L. B. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51.
- Chica-Palma, O. C., Sánchez-Buitrago, J. O., & Pacheco-Espejel, A. A. (2019). Educación emocional en las organizaciones formadoras de maestros. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 93-120.
- Cogollo, S. J., & Duque, V. M. (2017). Relacionamiento, apego y agresividad: Preadolescentes

- de colegios públicos en Santa Marta, Colombia. . *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(1), 73-82.
- Contini, N. (2015). *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad. Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia: Una aproximación conceptua*, 31-34.
- Contreras, H. D., & Acosta, E. P. (2017). *CRAIUSTA*. Obtenido de CRAIUSTA:  
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9322>
- Cornejo R, A. J. (2006). LA EPISTEMOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA EN EL CONTEXTO DE LA POSTMODERNIDAD. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*.  
Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153297007>
- Costa, V. T. (Enero de 2017). *UNESDOC*. Obtenido de UNESDOC:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246984\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246984_spa)
- Côté, L. C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of Safety at School, socioemotional Functioning, and Classroom engagement. *Journal of Adolescent Health* , 58(5), 543-550.
- Crotte, I. R. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, 176 -189.
- Cubero, J., Carvalho, J. L., Casas, L. M., & Luengo, R. (2018). Actualidad en investigación mediante análisis cualitativo y mixto. *Revista de Educación Campo Abierto*, 37(1), 1-4.
- Cuentas, H. R., & Cepeda, M. (2016). Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables. *Revista de Pedagogía*, 57-79.
- DANE. (2018). *DANE*. Obtenido de DANE:  
[http://systema59.dane.gov.co/redcol/CNPV2018/CNPV-2018\\_PobrezaMultidimensional\\_Municipal.htm](http://systema59.dane.gov.co/redcol/CNPV2018/CNPV-2018_PobrezaMultidimensional_Municipal.htm)
- DANE. (12 de Marzo de 2018). *Observatorio de Familia*. Obtenido de Observatorio de Familia:  
<https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Quienes%20somos/Paginas/default.aspx>
- DANE. (2 de Septiembre de 2021). *DANE*. Obtenido de DANE:  
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida->

ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2020

- Darwin, C. (1972). *The expression of emotions in animals and man*. Londres: JOHN MURRAY, ALBEMARLE STREET.
- Debra J. Pepler, R. G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence & youth*, 27-58.
- Defensoría del Pueblo. (24 de Julio de 2018). *Indepaz*. Obtenido de Indepaz:  
<http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2020/02/AT-N%C2%B0-062-18-CUN-Soacha.pdf>
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Díaz, B. L., Torruco, G. U., Martínez, H. M., & Varela, R. M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, ( 2(7), 162-167.
- Diekstra, R. (2019). Profesor de Psicología de la Roosevelt Academy - U. Utrecht. (E. Punset, Entrevistador) Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=8CFG1MKqT6w>
- Dollard, J., Doob, e. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Domínguez, M. D. (2015). *Agresividad entre iguales: detección de necesidades y propuesta de intervención educativa para mejorar la convivencia escolar en un aula de educación primaria*. Doctoral dissertation, Universidad de Málaga, Málaga . España.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., & Jalongo, N. (2016). How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prevention Science*, 17(3), 325-337.
- Durand, J. C. (2017). Las neurociencias y su impacto en la educación. En L. Marconi, *La importancia de las emociones en la educación*. Buenos Aires: TESEOPRESS.
- Duriez, T. (2019). El desplazamiento forzado intraurbano: una modalidad de movilidad residencial a las coacciones controvertidas. *Territorios*.

doi:<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/num40.2019>

Emocional, I. d. (Abril de 2021). *Idiena*. Obtenido de Idiena: <https://www.idiena.com/estudio-2021/>

Escoda, N. P., & Guiu, G. F. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 23-44. doi:

<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

Núria Pérez Escoda Doctora en Ciencias de la Educación Universidad de Barcelona- España

[nperezescoda@ub.edu](mailto:nperezescoda@ub.edu)<https://orcid.org/0000-0001-6314-2792> Gemma Filella Guiu

Doctora en Ciencias de la Educación Univer

Escoda, N. P., Guiu, G. F., & Benet, A. S. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *R.E.M.E (Revista electrónica de motivación y emoción.*, Volúmen XIII. No 34. Obtenido de

<http://reme.uji.es/articulos/numero34/article1/texto.html>

Espejel, L. M., & Góngora, C. E. (2017). Conducta prosocial. propuesta de una intervención a través del cuento y el juego cooperativo. . *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica* , Vol. 7(Núm. 14 ).

Estévez, E., Inglés, C. J., & Martínez-Monteaudo, M. C. (2013). School Aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers. .

*European Journal of Investigation in Health*,, 3(1), 15-28.

Etxeberria, F. (Agosto de 2001). Europa y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 147-165. Obtenido de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404110>

Fàbregues, S., & Paré, M. H. (2008). CHARMAZ, Kathy C. Constructing Grounded Theory : a Practical Guide Through Qualitative Analysis. *Papers*.

doi:<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v86n0.825>

Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima*. Madrid:

- Nancea S.A. De ediciones Madrid.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 751 - 755.
- Flick, U. (. (2013). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles: Sage.
- Flórez, C. B., & Guerrero, A. J. (2017). *Propuesta didáctica para disminuir la agresividad física de los estudiantes de grado primero del IED Nueva Constitución En La Clase De Educación Física*. Tesis de pregrado: Licenciatura en educación física, Universidad Libre , Bogotá. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10901/11844>
- Friesen, P. E. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of personality and social psychology*, 124-129.
- Frijda, N. H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*.  
doi:<https://doi.org/10.1080/02699939308409193>
- Fundación Botín. (2013). *Educación Emocional y Social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Fundación Paz & Reconciliación. (15 de Marzo de 2020). *PARES*. Obtenido de PARES: <https://pares.com.co/2020/03/15/alerta-por-reclutamiento-de-jovenes-en-soacha/>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: El carretero.
- García, F. C., Romera, F. E., Córdoba, A. F., & Ortega, R. R. (2018). Agresión y victimización: la percepción del alumnado y factores asociados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 367-387.
- García, V. E., Sandoval, F. A., & Casallas, D. C. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 86.
- García-Martínez, e. (2008). La conciencia del otro: agresores y víctimas desde una perspectiva

- constructivista. *Apuntes de psicología*, 361-378.
- García-Martínez, J. (2088). La conciencia del otro: agresores y víctimas desde una perspectiva constructivista. *Apuntes de Psicología*, 361 -368.
- Gardner, H. (2001). The theory of multiple intelligences. En S. M. Frank Banks, *Early Professional Development for Teachers* (págs. 133 -141). London: David Fulton Publishers with The open University.
- Garzón, R. P. (2016). *Establecer estrategias para detectar los factores que influyen en la convivencia escolar del grado sexto (6°) de la Institución Educativa "Las Villas"*. Tesis Doctoral, Uniminuto .
- Gilbert, C. L. (Octubre de 2017). *Ethos*. Obtenido de Ethos:  
<https://ethos.bl.uk/Logon.do;jsessionid=2E6F46C65EBD7B6AB0D62E04EF2F1D00?ordering=1>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, 21 (2) 55-65.
- Gómez, M. C., & Goñi, J. O. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Educación y Cultura*, 16 - 31.
- Gómez, O. O., & Ortega, R. R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno. . *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*,, 31(1).
- González, B. M., & Ramírez, V. M. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. . *Ciencia ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*,, 109-116.
- González, B. M., Reynoso, T. M., & Gómez, Y. A. (2015). Variables proximales relacionados con violencia escolar y bullying en alumnado de bachillerato. *sychology, Society &*

*Education*, 7(2), 185-200.

González, M. E. (2005). La importancia del método de investigación. *Espacios Públicos*, 277 - 285.

González, V. (2015). *Las habilidades sociales en los fenómenos de violencia y acoso escolar*.

Gottschalk, F. (2019). Episodio 10: Por qué las habilidades sociales y emocionales son importantes en la educación del siglo XXI. (TopClass, Entrevistador) Obtenido de <https://soundcloud.com/oecdtopclasspodcast/episode-10-why-social-and-emotional-skills-matter-in-21st-century-education>

Granja, D. O. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 93-110. doi:<https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>

Grupo interagencial sobre flujos migratorios mixtos. (2021). *Plataforma de coordinación para refugiados y migrantes Venezolanos*. Argentina: Grupo interagencial sobre flujos migratorios mixtos de la ONU. Obtenido de <https://r4v.info/es/situations/platform>

Guerrero, M. M., & Linares, M. T. (2020). *Repositorio institucional UNIFÉ*. Obtenido de Repositorio institucional UNIFÉ: <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/708>

Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 201 -229.

Gutiérrez, C. M., Cabello, G. R., & Fernández, B. P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88, 39-52.

Gutiérrez, G. S. (2009). TEORÍAS DE NIÑAS Y NIÑOS SOBRE EL CASTIGO PARENTAL. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-29.

Gutiérrez, N., Villasmil, J., & Rodríguez, N. (2016). MANEJO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES FRENTE A LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR. *CienciaMatria*,

152 -170.

Guzmán, J. J., Aguirre, P. A., & Copo, H. F. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *ARJÉ*, Vol. 11 No 21.

Guzmán, J. L. (1997). *Investigación educativa una estrategia constructivista*. Mexico: Castellano editores. Obtenido de <https://felixhernandezmaestriaensv.files.wordpress.com/2018/08/juan-luis-hidalgo.pdf>

Harré, R. (1986). *The social construction of emotions*. New York: NY: Blackwell.

Hernandez, S. R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. ciudad de Mexico: McGraw Hill México.

Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Orientación intelectual de revista Universum. Revista general de información y documentación*, 28(1), 119.

Holgado, R. D. (2013). Diario de campo. *Redes: revista hispana para el análisis de redes sociales*, 24(2), 0193-195.

Huesmann, L. R. (2018). An integrative theoretical understanding of aggression: a brief exposition. *Current opinion in psychology*, 119-124.

Husserl, E. (2012). La idea de la fenomenología. En E. Husserl, *La idea de la fenomenología*. Barcelona: Herder. Obtenido de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xAKIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA22&dq=Husserl,+E.+\(2016\).+La+idea+de+la+fenomenolog%C3%ADa.+Herder.&ots=osLv9PzDel&sig=A\\_BQSizAd1OGx6DmOqWTf6LFJhg#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xAKIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA22&dq=Husserl,+E.+(2016).+La+idea+de+la+fenomenolog%C3%ADa.+Herder.&ots=osLv9PzDel&sig=A_BQSizAd1OGx6DmOqWTf6LFJhg#v=onepage&q&f=false)

Ibarra Jaimes, J. L. (2017). *Universidad Santo Tomás*. Obtenido de Universidad Santo Tomás: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/13172>

Iglesias-Cortizas, M. L.-G. (2011). *Acoso escolar. Diagnostico y prevención*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.

Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., & García, F. J. (2015). Conducta agresiva e inteligencia

- emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*,, 7(1).
- Jiménez, M. R. (2017). . Hacia unas pedagogías para el post-acuerdo territorializando la paz desde la escuela y la educación (Texto en construcción). *Revista PACA*, (8), 9.
- Jurado, M. D. (2015). *IBUMA*. Obtenido de IBUMA: <http://www.uma.es/servicios/biblioteca/>
- Jurado, M. D. (2015). *Riuma*. Obtenido de Riuma: <http://hdl.handle.net/10630/12611>
- Kankaraš, M. (2019). Episodio 10: Por qué las habilidades sociales y emocionales son importantes en la educación del siglo XXI. (TopClass, Entrevistador) Obtenido de <https://soundcloud.com/oecdtopclasspodcast/episode-10-why-social-and-emotional-skills-matter-in-21st-century-education>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2019). Investigación crítica de acción participativa '. Aprendizaje en acción e investigación en acción: géneros y enfoques. . *Emerald Publishing Limited*, 179-192.
- Ken Zeichner, K. A. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 122- 135.
- Krahe, B. (2005). *Social Psychology Handbook*.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and Motivation in Emotion. *American Psychologist*, 352 -367.
- Liñán, A. P. (Julio de 2008). *EL MÉTODO COMPARATIVO*:. Obtenido de [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32913246/MET.\\_COMPARATIVA\\_SISTEMAS\\_POLITICOS.pdf?1391504357=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAnibal\\_Perez\\_Linan\\_1\\_EL\\_METODO\\_COMPARATI.pdf&Expires=1596340063&Signature=hJ8lrby~rQcYFshmJrWoKJMMsqVI89LL](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32913246/MET._COMPARATIVA_SISTEMAS_POLITICOS.pdf?1391504357=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAnibal_Perez_Linan_1_EL_METODO_COMPARATI.pdf&Expires=1596340063&Signature=hJ8lrby~rQcYFshmJrWoKJMMsqVI89LL)
- López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescentes con Altas Capacidades Cognitivas. *PSYKHE*, 2-4.
- López-Cassà E, P.-E. N. (2019). *GROP*. Obtenido de GROP: <https://drive.google.com/file/d/1Rng13rL4aclpkjZSc3dCfPw0IDL0qJLZ/view?usp=sharin>

- Lyashevsky, I., Cesarano, M., & Black, J. (2019). To Understand Is to Forgive: Learning a Simple Model of Appraisal Leads to Emotion Knowledge Transfer and Enhances Emotional Acceptance and Empathy. *AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL*. Obtenido de <https://doi.org/10.3102%2F0002831219865220>
- Macías, A., García, G. J., Rossignoli, I., Valero, V. A., & Belando, N. (2019). Técnicas de autoconocimiento y autocontrol aplicadas en educación física para un mayor bienestar físico y mental en edades tempranas. *Actividad física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 54-68.
- Madrigal, L., Gómez, Á. M., & Rodríguez, E. Y. (2018). *Influencia de la lúdica en el desarrollo de las dimensiones del ser de los niños y las niñas en la Corporación Educativa y Cultural Jesús Amigo del Municipio de Medellín*. Bogotá, Colombia : Tesis Doctoral , Uniminuto .
- Malla, C. G. (6 de Noviembre de 2020). *La mente maravillosa*. Obtenido de La mente maravillosa: [lamenteesmaravillosa.com/la-ilusion-de-autocontrol/](http://lamenteesmaravillosa.com/la-ilusion-de-autocontrol/)
- Manring, S., Elledge, L. C., Swails, L. W., & Vernberg, E. M. (2017). Functions of aggression and peer victimization in elementary school children: The mediating role of social preference. *Journal of abnormal child psychology*, 1-15.
- Marín, M. E. (2018). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa* . Medellín: La Carreta editores.
- Márquez, C. J. (2017). Plan de intervención cognitivo conductual para modificar conductas agresivas en niños y niñas de 7 años.
- Márquez, C. J. (2017). . Plan de intervención cognitivo conductual para modificar conductas agresivas en niños y niñas de 7 años.
- Martínez, J. W., Cuevas, J. R., & Muñoz, A. F. (2016). Comportamiento agresivo y prosocial de escolares residentes en entornos con altos niveles de pobreza. . *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, , 455-461.

- Martínez, J. W., Cuevas, J. R., & Muñoz, A. F. (2016). Comportamiento agresivo y prosocial de escolares residentes en entornos con altos niveles de pobreza. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 455-461.
- Martínez, J. W., Tovar, C. J., Rojas, A. C., & Duque, F. A. (2008). Agresividad en los escolares y su relación con las normas familiares. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 365-377.
- Martínez, M. C., Manzano, M. J., Lema, L. E., & Andrade, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de ciencias sociales*, XXV(1), 94-101.
- Martínez, Y. B. (25 de Enero de 2016). *Universidad del País Vasco*. Obtenido de Universidad del País Vasco: <https://addi.ehu.es/handle/10810/17917>
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: New York: Viking Press.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?", en *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Nueva York: Basic Books, pp. 232-242.
- Melguizo-Herrera, E. (2017). Calidad de vida adultos mayores de Cartagena, Colombia. *Revista de Salud pública*, 549-554.
- MEN. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional*. Bogotá: Cargraphics S.A.
- MEN. (Septiembre de 2009). *Altablero*. Obtenido de Altablero: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209857.html>
- MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje del Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional, Colombia: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Mendoza, M. S. (2010). Un mal antiguo, una larga historia. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 19(38), 109-130.
- Mendoza, P. A., Ramos, Y. L., Jaramillo, J. M., & Ortiz, Ó. E. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Perspectivas en Psicología*, 37-49. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/679/67916261004.pdf>

- MERLEAU-PONTY, M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. París: Gallimard.
- Mesa, A. A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: EGRAF, S.A.
- Meyer, P. S. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 185 -211.  
doi:<https://doi.org/10.2190%2FDUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Miller, T. W., & Kraus, R. F. (2008). School-related violence: Definition, scope, and prevention goals. *In School violence and primary prevention* . Springer, New York, NY.
- Miller, W. R., & Seligman, M. E. (1975). Depression and learned helplessness in man. *Journal of Abnormal Psychology*, 228-238.
- Mineducación. (Mayo de 2006). *Mineducación*. Obtenido de Mineducación:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Monedero, R. R. (30 de julio de 2019). *Universidad Autonoma de Nuevo León*. Obtenido de Universidad Autonoma de Nuevo León: <http://eprints.uanl.mx/19601/>
- Montañez, M. V. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, XVII(2), 9-38.
- Monteagudo, J. G. (2001). EL PARADIGMA INTERPRETATIVO EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA: NUEVAS RESPUESTAS PARA VIEJOS INTERROGANTES. *Cuestiones Pedagógicas* , 227 - 246.
- Montes, M. E., Figueroa, S. Y., & Esquer, J. B. (2018). La inteligencia emocional en alumnos de educación primaria: un análisis correlacional. En J. L. Hernandez, *Psicología educativa: Factores de influencia en estudiantes* (págs. 27-38). Durango, Mexico: Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE).
- Montoya, V. (2006). Teorías de la violencia humana. *Razón y palabra*, 11(53).
- Morán, C., Carmona, J. A., & Fínez, M. J. (2016). Tipos de personalidad, agresión y conducta antisocial en adolescentes. *Psychology, Society & Education*, 8(1).
- Moreira Loor, J. A. (2019). *El autocontrol emocional a través de la Literatura Infantil*. España:

- Tesis de grado, Universidad Pública de Navarra.
- Muñoz, Y. (2018). El bullying en la convivencia escolar. *Guayaquil, Ecuador : Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil.*
- Murcia, F. V. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista Guillermo de Ockham*, 2 (1).
- Murcia, F. V., & Mazuera, V. (2006). La figura del manual de convivencia en la vida escolar, elementos para su comprensión. *Revista científica Guillermo Ockham*, 119-131.
- Naranjo, G. (2004). Ciudades y desplazamiento forzado en Colombia. El reasentamiento de hecho y el derecho al restablecimiento en contextos conflictivos de urbanización. *Desplazamiento Forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*, 279 -309.
- Narváez, M. G., & Gutiérrez, R. G. (2017). Valores como método para disminuir los índices de violencia escolar en el municipio del Banco Magdalena Colombia. *GESTION, COMPETITIVIDAD E INNOVACIÓN*, 5, 1.
- Nena, E. (2017). Implementación y aplicación de un programa de escuela para padres como estrategia para disminuir la conducta agresiva en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín piloto n° 67 de Sicuani - cusco 2016. . *tesis Universidad Arequipa* .
- Noguera, E. G., Altuve, G. N., & Gottberg, M. A. (1 de Junio de 2012). *Universidades*. Obtenido de Universidades: <http://udualerreu.org/index.php/universidades/issue/view/19>
- Norte, U. d. (27 de mayo de 2018). Los adolescentes y el control de sus emociones. *EL TIEMPO*, págs. <https://www.eltiempo.com/salud/estudio-sobre-como-manegan-los-adolescentes-sus-sentimientos-y-emociones-222846>.
- Obando, L. A. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319.
- Oberti, A. &. (2016). Metodología de la Investigación.
- Obregón, L. G. (2017). Resentimiento y agresividad en estudiantes de 5to de secundaria. *Avances en psicología*, XXV(2), 199-208.
- OCDE. (2019). *Country note OCDE*. Obtenido de Contry note OCDE:

[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Londres : Hemisphere Publishing Corporation .
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Ortega, R. R., & Mora, M. J. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Osés, B. R., Duarte, B. E., & Pinto, L. M. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 176-186.
- Ovejero, A. (2013). *El acoso escolar y su prevención*. Madrid: BIBLIOTECA NUEVA.
- Ozonas, L., & Perez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *La Aljaba*, 9(5), 198-203.
- Pacheco, J. R., Briceño, M. L., & Castillo, R. L. (2015). Diferencias en comportamientos agresivos entre adolescentes colombianos. . *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 5-14.
- Paitán, H. Ñ., Mejía, E. M., Ramírez, E. N., & Paucar, A. V. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Paniello, R. B. (2017). PSICOLOGÍA POSITIVA, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EL PROGRAMA AULAS FELICES. *Psychologist Papers*, 58 - 65.
- Pareja, G. M., & Tantaleán, L. M. (2020). *Efectos del programa "educando mis emociones" en el autocontrol en un grupo de estudiantes de Trujillo*. Trujillo, Peru: Tesis de maestría, UNIFE.
- Parra, J. M.-T. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista*

- Electrónica de Investigación Educativa*. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Pastoral care in education . (2018). Social and emotional learning schemes as tools of cultural imperialism: a manifestation of the national and international child well-being agenda? *Taylor & Francis On line*, 253-265.
- Patterson, G. R. (1986). Performance Models for Antisocial Boys . *American Psychologist*, 342 - 444.
- Payne, W. L. (Mayo de 1985). *ProQuest*. Obtenido de ProQuest:  
<https://www.proquest.com/openview/7296ef65a76cdf8da9ccb3f1560677f3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Peltier-Bonneau, L., & Szwarcberg, M. (2018). Transformación de las emociones en las víctimas del conflicto armado para la reconciliación en Colombia. *Desafíos*, 127 - 229.
- Penado, M., Andreu, J. M., & Peña, E. (2014). Agresividad reactiva, proactiva y mixta: análisis de los factores de riesgo individual. *Anuario de Psicología Jurídica*, XXIV(1), 37-42.  
Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1133074014000178>
- Penado, M., Andreu, J. M., & Peña, E. (2014). Agresividad reactiva, proactiva y mixta: análisis de los factores de riesgo individual. *Anuario de Psicología Jurídica 2014*, 37-42.
- Peña, F. P., Sánchez, P. J., Ramírez, S. J., & Menjura, E. M. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XIII(1), 129-157. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136007.pdf>
- Perez, C. (2017). Niveles de agresividad y convivencia en el aula de los estudiantes de quinto grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 1057 “José Baquijano y Carrillo”. *distrito de Lince*,.
- Pérez, T. P. (2005). La perspectiva constructivista en la investigación social. *Revista Tendencias & Retos*, 39-64. Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929370>

Perinat, M. A. (2007). La teoría histórico-cultural de Vygotsky: algunas acotaciones a su origen y su alcance. *Revista de Historia de la Psicología, XXVII(2)*, 19-25.

Pescador, J. E., & Domínguez, M. R. (2001). Violencia escolar, un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado(41)*, 19-38. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118100>

Peter Solovey, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.

Plan integral del departamento de drogas. (2016). *Departamento de Cundinamarca*. Bogotá: Plan Nacional de Desarrollo. Obtenido de [http://www.odc.gov.co/Portals/1/politica-regional/Docs/plan-departamental-drogas-cundinamarca\\_2016\\_2019.pdf](http://www.odc.gov.co/Portals/1/politica-regional/Docs/plan-departamental-drogas-cundinamarca_2016_2019.pdf)

Planas, N. (2010). Las teorías socioculturales en la investigación en educación matemática: reflexiones y datos bibliométricos. *Investigación en educación matemática, XVI*, 163-195.

Plutchik, R. (1982). A psychoevolutionary theory of emotions. *Social Science Information, 229 - 253*. doi:<https://doi.org/10.1177%2F053901882021004003>

Pozo, J. D. (2016). Convivencia escolar: orientaciones para su comprensión. *Revista Vinculando*.

Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta que le otorgan los actores. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 415- 428.

Ramírez, L. C., & Arcila, R. W. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y educadores, 16(3)*, 411-429.

Rasse, C., & Berger, C. (2018). Creencias de padres y profesores acerca de la agresión entre estudiantes en el ambiente escolar. *Pensamiento educativo, Revista de investigación Latinoamericana*, 1-11. Obtenido de

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25045/20223>

- Restrepo, S. M., & Arboleda, G. M. (2021). La formación del maestro en competencias emocionales: una revisión del tema a propósito de una necesidad para la profesión docente en Colombia. *Colección Educativa Aula Abierta*, 82 - 98.
- Rey, F. G. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González. *Revista de estudios sociales*. doi:<https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>
- Rey, F. G. (Junio de 2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. (J. F. Torres, Entrevistador) Obtenido de *rev.estud.soc.* no.60 Bogotá Apr./June 2017
- Richard L. Solomon, J. D. (1978). An opponent-process theory of motivation. *The American Economic Review*, 12- 24. Obtenido de <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-8282%28197812%2968%3A6%3C12%3AAOTOM%3E2.0.CO%3B2-3>
- Rocha, C. M. (2015). *Metodología de la investigación*. Inglaterra: Oxford University Press.
- Rodríguez, L. A., & Giraldo, N. J. (junio de 2016). *REDICES*. Obtenido de REDICES: [https://repository.ces.edu.co/bitstream/10946/1325/1/Factores\\_Asociados\\_comportamiento\\_agresivo.pdf](https://repository.ces.edu.co/bitstream/10946/1325/1/Factores_Asociados_comportamiento_agresivo.pdf)
- Rogers, C. R. (1967). *La relación terapéutica y su impacto: un estudio de psicoterapia con esquizofrénicos*. Wisconsin: Prensa de U. Wisconsin.
- Ruiz, C. E., & Estrevel, R. L. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, VIII(15), 135-146.
- Ruiz, R. O., & Mora-Merchán, J. A. (2000). Violencia escolar : mito o realidad. *REBIUM*. Obtenido de Sevilla. Propuesta Sevilla Anti - Violencia Escolar.
- Ruiz-Gutiérrez, B. (30 de Abril de 2019). *Canal UDIMA*. Obtenido de Canal UDIMA: <https://www.youtube.com/watch?v=1GZTG77eC0E>
- Saaeni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford Press.

- Sáenz, I. A., Gimeno, M. F., Gutiérrez, P. H., & Garay, I. d. (2012). Prevención de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar: Un estudio de revisión. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 57-72.
- Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Redalyc*, 59-65.
- Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 59-65.
- Salcido, C. L. (2016). Educación emocional en casos de violencia y victimización escolar: Propuesta de intervención. . *Redalyc*, vol. 32(núm. 12), pp. 2088-2102. .
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. ciudad de Mexico : McGraw Hill México.
- Sánchez, S. (. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. *Latin American Journal of Physics Education*, XIII(IV).
- Sanmartí, N. (2002). Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.
- Sarango, M. L. (2018). *Conductas disruptivas en los ámbitos educativos*. Monografía , Universidad Nacional de Tumbes , Facultad de ciencias Sociales.
- Sarmiento, S. L. (2017). Narrativas de actores educativos acerca del rol de las emociones en el conflicto escolar. El caso de estudiantes y docentes de grado noveno del Colegio Agustín Parra. *Criterios* , II(10). doi:<https://doi.org/10.21500/20115733.3790>
- Schachter, J. E. (1962). COGNITIVE, SOCIAL, AND PHYSIOLOGICAL DETERMINANTS OF EMOTIONAL STATE. *PSYCHOLOGICAL REVIEW*, 379-399. doi:doi:10.1037/h0046234
- Secretaría de Educación y Cultura de Soacha . (2013). *Plan decenal de formación docente (2012-2015)*. Soacha, Cundinamarca: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-319469\\_archivo\\_pdf\\_Soacha.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Soacha.pdf).
- Secretaría de la Mujer y Equidad de Género de la gobernación de Cundinamarca. (2019).

- ANÁLISIS DE BRECHAS DE GÉNERO*. Gobernación de Cundinamarca, Cundinamarca. Bogotá: Gobernación de Cundinamarca. Obtenido de <http://iccu.gov.co/wcm/connect/42827a43-3a5f-4616-a6ba-5715c3dcb692/An%C3%A1lisis+de+Brechas+en+Cundinamarca-Versi%C3%B3n+Final.pdf?MOD=AJPERES&CVID=mUzEjVL&CVID=mUzEjVL>
- Secretaria de planeación de Cundinamarca. (2018). *1. Apartes especiales. 0.1 Soacha*. Bogotá: Gobernación de Cundinamarca. Obtenido de <http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/bb5d509b-849e-4272-82c4-a8c6d6de530c/1.+APARTES+ESPECIALES+1.0+-+SOACHA.pdf?MOD=AJPERES&CVID=llfR0xU>
- Sigrid Buitrón Buitrón, P. N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*.
- Sistema de estadísticas territoriales. (2017). *Soacha, Cundinamarca*. Bogotá: Departamento nacional de planeación (DNP). Obtenido de <https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/25754>
- Skaalvik, E. M. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 611- 625.
- Skinner, B. F. (1986). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: MR.
- Smolinski, A. K., García, C. C., Alagarda, I. A., & Gávila, M. J. (2014). La Convivencia Escolar desde el Enfoque Sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Informació psicológica*, (95), 46-61.
- Sociedades complejas. (17 de Octubre de 2017). Conversación con el Dr. Carlos Skliar: “EDUCAR ENTRE LA VIDA Y EL MUNDO: LA IGUALDAD PRIMERA” en el marco de las Conversaciones pedagógicas. Buenos Aires, Argentina.
- Solomon, R. C. (1995). *Emotions and the origins of the social contract*. NY: Rowman &

Littlefield Publishers, INC.

Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, 330-363.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Sevilla : Ediciones Morata.

Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento PDF*. Obtenido de Cómo validar un instrumento: [http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s\\_p/doc\\_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf](http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf)

Terradillos, M. V. (9 de Mayo de 2017). *Repositorio institucional UAM*. Obtenido de Repositorio institucional UAM: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679849/villasana\\_terrardillos\\_mercedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679849/villasana_terrardillos_mercedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence Examinations for College Entrance. *Journal por educations Research*, 329 -337. doi:<https://doi.org/10.1080/00220671.1920.10879060>

Tobón, S. T., Prieto, J. H., & Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (Vol. 1). México:: Pearson educación.

Tomkins, S. (1962). *Affect imagery consciousness: Volume I: The positive affects*. Nueva York: Springer.

Torres, E. C. (2012). *Educación, convivencia y educación escolar*. Bogotá: Distribuidora y editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

Trucco, D. &. (2017). Las violencias en el espacio escolar. Lima, Peru.: *Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*.

Trujillo, E. E. (2 de marzo de 2021). *Diálogo de Saberes*. Obtenido de Diálogo de Saberes: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos>

UNESCO . (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ,2030 global Education agenda.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO.

UNESCO. (2016). *Estrategia de la UNESCO sobre educación para la salud y el bienestar:*

*contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.* UNESCO. Obtenido de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453>

UNESCO. (2017). *Decidamos cómo medir la violencia en la escuela.* Francia:

ED/GEMR/MRT/2016/PP/29/REV.

Unesco. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying.* Paris: UNESCO .

UNICEF . (2011). *Violencia Escolar en América y el Caribe superficie y fondo .* Panama :

Unicef.

Unicef. (4 de Diciembre de 2014). *Unicef Colombia.* Obtenido de Unicef colombia:

[https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/inversion-comunidades-](https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/inversion-comunidades-vulnerables-en-soacha)

[vulnerables-en-soacha](https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/inversion-comunidades-vulnerables-en-soacha)

UNICEF. (2016). *Convención de los derechos de los niños.* Fundación UNICEF.

(2018). *Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas.* Bogotá:

<https://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>.

Valbuena, E. (2013). El análisis del contenido: de lo manifiesto a lo oculto. *La investigación en*

*ciencias sociales: estrategias de investigación*, 213-224.

Valdivia, A. O. (2007). La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza

aprendizaje en el área de Químico Biológicas. *ContactoS*, 63, 19-25.

Vargas, C. S. (2011). Los desplazados en Bogotá y Soacha. *Revista paz y conflicto*, 102 -120.

Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3664208>

Vasilachis, d. G. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II .* (Vol. 240022). :

Editorial Gedisa.

Vázquez, D. E. (Diciembre de 2016). *Repositorio Institucional de la Universidad de.* Obtenido

de Repositorio Institucional de la Universidad de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133281&orden=0&info=link>

- Villota, M. F., & Velásquez, F. G. (2015). El acoso escolar. . *Revista Saber Ciencia y Libertad*,, 209-234.
- Visbal, J. D. (Enero de 2014). *Revista de la universidad de la Salle*. Obtenido de REvista de la UNiversidad de la Salle: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2014/iss63/>
- Vygotsky, L. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. Vygotsky, *Interacción entre aprendizaje y desarrollo* (págs. 123-140). España: Critica Grijalbo: Universidad autónoma del estado de Morelos. Obtenido de Interacción entre aprendizaje y desarrollo:  
[http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/642/Interaccion\\_entre\\_aprendizaje\\_y\\_desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/642/Interaccion_entre_aprendizaje_y_desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Yandun, G. E. (2020). *strategia Lúdica De La Danza Folclórica Colombiana Como Un Medio Para Fortalecer La Inteligencia Emocional Y Social*. Tesis de Maestria , Universidad Santo Tomas .
- Yepes, R. G. (2018). Cátedra de la paz colombiana: crítica constructiva al anagrama incompleto. *Hojas y Hablas*, 34-48. Obtenido de <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/146/137>
- Ynoa, R. L. (30 de julio de 2021). *Un Mundo de Aventura*. Obtenido de Un Mundo de Aventura: <https://www.youtube.com/watch?v=eK7pJzr1sDU>
- Zabalza, M. Á. (2017). *Didáctica de la educación infantil*. (Vol. 6). Narcea Ediciones.
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 122- 135.
- Zuleta, E. (2009). *Educación y democracia: un campo de combate*. Colombia: WWW.Omegalfa.es.



## **APENDICES**

### **Apéndice A.**

*Carta de presentación del proyecto.*

Soacha, 20 de julio de 2019

**Señora**

**María Elsa Salamanca**

**Rectora de la Institución educativa Santa Ana**

Fraternal saludo

Agradeciendo antes que nada la atención prestada, me dirijo a usted para solicitar su autorización a fin de presentar el proyecto de tesis doctoral titulada: Competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto y cuyo objetivo es analizar la influencia que tiene la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales, en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia.

Dicho estudio pretende aplicar una secuencia didáctica en el grado 505 y recabar información con grupo de docentes que tienen contacto con los estudiantes de dicho grado, así como la posterior entrevista a los estudiantes participantes. Cabe agregar que, de acuerdo a la normatividad vigente, este tipo de investigación no trae riesgos para quienes aceptan su participación, aunado a esto se garantiza la confidencialidad en el proceso de recolección de datos como en la socialización de los resultados obtenidos.

De antemano agradezco su colaboración y quedo atenta a su respuesta.

Cordialmente,



---

**LUZ MARINA CAMPOS HERNANDEZ**  
Doctorando de la Universidad Cuauhtémoc

*Consentimiento informado tutores.*



**Formato de consentimiento informado  
Tutor.**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

**Título del proyecto:** Competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto

**Responsable:** Luz Marina Campos Hernández

**Sede donde se realizará el estudio:** Educación a Distancia de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, México.

**Nombre del participante:** \_\_\_\_\_

Se le está invitando a participar en (o Se está invitando a su hijo (a) a participar en) un estudio de investigación científica. Antes de decidir si participara o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

### JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La sana convivencia en el aula, es una de las principales preocupaciones de los maestros dentro de su desarrollo profesional, sin embargo, no existe un cuerpo de conocimientos directamente relacionado a este proceso, no hay un currículo específico que responda a esta problemática tan característica en los diferentes contextos educativos. Así como sugieren Martínez et al. (2016) los contextos sociales y culturales tienen una alta incidencia en los eventos de agresividad, en el caso del entorno donde se desarrolla la investigación. En consonancia con Bisquerra (2021), que afirma que las capacidades emocionales, socioafectivas, deben ser practicadas de tal forma que se conviertan en competencias, es una urgencia la práctica sistemática en el aula, la cultura de violencia que se ha aprendido a lo largo de años de conflicto armado en Colombia, debe ser reemplazada por una verdadera cultura de paz.

### OBJETIVO DEL ESTUDIO

A usted se le está invitando a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo:

Analizar la influencia que tiene la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales, en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia.

### BENEFICIOS DEL ESTUDIO

En el municipio de Soacha hay varias experiencias de implementación en educación emocional, sin embargo, la documentación es escasa, por tanto, la presente investigación es un aporte documental del fenómeno de la agresividad escolar y una acción preventiva, que, además, toma en cuenta dos puntos de vista el del docente y el de los estudiantes, en el contexto específico de la Institución educativa Santa Ana, sede B, ubicada en el barrio Los Ducales.

#### **PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO**

Los estudiantes participaran en la implementación de una secuencia didáctica cuyo tema tiene que ver con las competencias emocionales y las actitudes agresivas, serán diez sesiones que será aplicadas en el horario de clase y posteriormente serán entrevistados sobre el proceso y resultados de la misma.

#### **RIESGOS ASOCIADOS CON EL ESTUDIO**

**Las técnicas utilizadas en el presente estudio presentan o no presentan riesgos ni complicaciones**

#### **ACLARACIONES**

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, aún cuando el investigador responsable no se lo solicite, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada estudiante, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.
- Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la carta de consentimiento informado anexa a este documento.

En el municipio de Soacha hay varias experiencias de implementación en educación emocional, sin embargo, la documentación es escasa, por tanto, la presente investigación es un aporte documental del fenómeno de la agresividad escolar y una acción preventiva, que, además, toma en cuenta dos puntos de vista el del docente y el de los estudiantes, en el contexto específico de la Institución educativa Santa Ana, sede B, ubicada en el barrio Los Ducales.

#### **PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO**

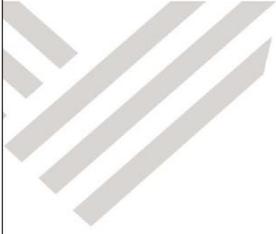
Los estudiantes participaran en la implementación de una secuencia didáctica cuyo tema tiene que ver con las competencias emocionales y las actitudes agresivas, serán diez sesiones que será aplicadas en el horario de clase y posteriormente serán entrevistados sobre el proceso y resultados de la misma.

#### **RIESGOS ASOCIADOS CON EL ESTUDIO**

**Las técnicas utilizadas en el presente estudio presentan o no presentan riesgos ni complicaciones**

#### **ACLARACIONES**

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, aún cuando el investigador responsable no se lo solicite, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada estudiante, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.
- Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la carta de consentimiento informado anexa a este documento.



**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, \_\_\_\_\_ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en permitir participar a mi hijo o hija en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

\_\_\_\_\_  
Firma del participante padre o tutor

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Testigo

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Testigo

\_\_\_\_\_  
Fecha

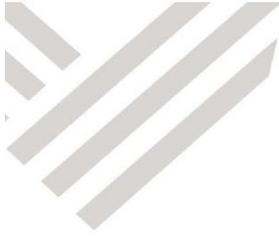
**Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):**

He explicado al Sr(a) \_\_\_\_\_ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella. Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

\_\_\_\_\_  
Firma del investigador

\_\_\_\_\_  
Fecha





**CARTA DE REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO**

**Título del protocolo:**

**Investigador principal:**

**Sede donde se realizará el estudio:** Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, México.

**Nombre del participante:** \_\_\_\_\_

Por este conducto deseo informar mi decisión de retirar a mi hijo (a) de este protocolo de investigación por las siguientes razones (opcional):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Firma del padre o tutor

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Testigo

\_\_\_\_\_  
Fecha

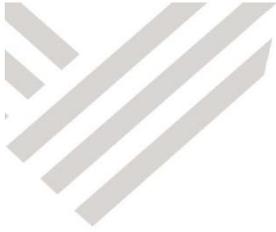
\_\_\_\_\_  
Testigo

\_\_\_\_\_  
Fecha



## Apéndice D.

Consentimiento informado para docentes.



**Formato de consentimiento informado  
docentes**



### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

**Título del proyecto:** Competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto

**Responsable:** Luz Marina Campos Hernández

**Sede donde se realizará el estudio:** Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, México.

**Nombre del participante:** \_\_\_\_\_

Se le está invitando a participar en (o Se está invitando a su hijo (a) a participar en) un estudio de investigación científica. Antes de decidir si participara o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

#### JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La sana convivencia en el aula, es una de las principales preocupaciones de los maestros dentro de su desarrollo profesional, sin embargo, no existe un cuerpo de conocimientos directamente relacionado a este proceso, no hay un currículo específico que responda a esta problemática tan característica en los diferentes contextos educativos. Así como sugieren Martínez et al. (2016) los contextos sociales y culturales tienen una alta incidencia en los eventos de agresividad, en el caso del entorno donde se desarrolla la investigación. En consonancia con Bisquerra (2021), que afirma que las capacidades emocionales, socioafectivas, deben ser practicadas de tal forma que se conviertan en competencias, es una urgencia la práctica sistemática en el aula, la cultura de violencia que se ha aprendido a lo largo de años de conflicto armado en Colombia, debe ser reemplazada por una verdadera cultura de paz.

#### OBJETIVO DEL ESTUDIO

A usted se le está invitando a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo:

Analizar la influencia que tiene la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales, en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia.

#### BENEFICIOS DEL ESTUDIO

En el municipio de Soacha hay varias experiencias de implementación en educación emocional, sin embargo, la documentación es escasa, por tanto, la presente investigación es un aporte documental del fenómeno de la agresividad escolar y una acción preventiva, que, además, toma en cuenta dos puntos de vista el del docente y el de los estudiantes, en el contexto específico de la Institución educativa Santa Ana, sede B, ubicada en el barrio Los Ducales.

#### **PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO**

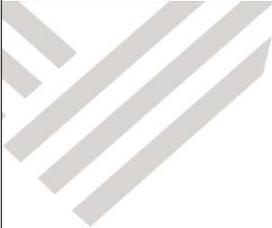
Los docentes participantes serán entrevistados, previo conocimiento del guion de preguntas, al cual pueden aportar desde su conocimiento y experiencia, será realizada en forma presencial o virtual, de acuerdo a las posibilidades.

#### **RIESGOS ASOCIADOS CON EL ESTUDIO**

**Las técnicas utilizadas en el presente estudio presentan o no presentan riesgos ni complicaciones**

#### **ACLARACIONES**

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, aún cuando el investigador responsable no se lo solicite, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada docente, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.
- Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la carta de consentimiento informado anexa a este documento.



**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, \_\_\_\_\_ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

\_\_\_\_\_  
Firma del participante padre o tutor

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Testigo

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Testigo

\_\_\_\_\_  
Fecha

**Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):**

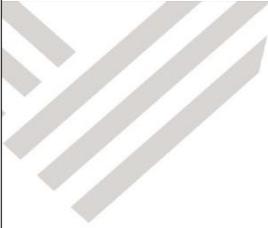
He explicado al Sr(a) \_\_\_\_\_ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

\_\_\_\_\_  
Firma del investigador

\_\_\_\_\_  
Fecha





**CARTA DE REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO**

**Título del protocolo:**

**Investigador principal:**

**Sede donde se realizará el estudio:** Educación a Distancia de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, México.

**Nombre del participante:** \_\_\_\_\_

Por este conducto deseo informar mi decisión de retirar a mi hijo (a) de este protocolo de investigación por las siguientes razones (opcional):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Firma del padre o tutor

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Testigo

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Testigo

\_\_\_\_\_  
Fecha

## Apéndice E

Formato para la validación del instrumento grupo focal estudiantes.

 <b>FORMATO PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO</b>	
<b>Título:</b> Guion de entrevista semiestructurada con documento para su validación.	
<b>Objetivo del proyecto de investigación:</b> Analizar la influencia que tiene la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales, en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia.	
<b>Objetivo del instrumento:</b> Identificar los fundamentos teóricos que tienen los docentes sobre las competencias emocionales a desarrollar en estudiantes de grado quinto.	
<b>Descripción del instrumento:</b> El instrumento constituye el guion de entrevista semiestructurada para la aplicación en un grupo focal, está compuesto por 20 preguntas que se plantean con el fin de conocer la perspectiva teórica de los docentes acerca de las competencias emocionales y su influencia como manejo de comportamientos agresivos.	
<b>Población al que va dirigido:</b> Docentes y directivo docente de grado quinto de la Sede B en el IE Santa Ana	
<b>Pregunta de investigación:</b>  ¿Cómo influye la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia?	<b>Justificación:</b>  Concierno a la finalidad de reconocer el conocimiento, que los docentes tienen sobre las competencias emocionales y su influencia en los comportamientos agresivos escolares en los grados quinto de la IE Santa Ana, dado que dentro del contexto educativo actual se identifica una prevalencia y recurrencia de comportamientos disruptivos que generan consecuencias psicológicas, emocionales o físicas, haciendo manifiesta la necesidad de plantear alternativas educativas que permitan una formación en competencias emocionales, siendo este un eje estructural y fundamental para mejorar el clima escolar.

**Objetivos:**

**General:**

Analizar la influencia que tiene la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales, en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia.

**Específicos:**

- A. Caracterizar las causas de los comportamientos agresivos de los estudiantes de grado quinto desde la visión docente la I.E. Santa Ana.
- B. Identificar los fundamentos teóricos que tienen los docentes sobre las competencias emocionales a desarrollar en estudiantes de grado quinto.
- C. Describir los resultados obtenidos tras la aplicación de la secuencia didáctica en su propósito de disminuir los comportamientos agresivos a partir del trabajo de las competencias emocionales. .

**Diseño:**

Tipo de estudio cualitativo, su diseño corresponde al enfoque hermenéutico, con un enfoque interpretativo comprensivo; los participantes corresponden a los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Santa Ana y sus seis docentes y un directivo docente, dentro del proceso se plantea una entrevista semiestructurada como mecanismo para identificar los fundamentos teóricos de los docentes en referencia a las competencias emocionales.

Para el proceso de validación de la entrevista semiestructurada se plantea la técnica de grupo focal con su respectivo guion de entrevista vinculando el pilotaje y el juicio de expertos en el campo de la investigación educativa.

**Operacionalización de las categorías  
de estudio abordadas por el instrumento**

	<b>DIMENSION</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Indicador</b>
1. Principal: Comportamientos agresivos escolares	1.1. Dominio de los referentes teóricos con los que se sustenta la caracterización de los comportamientos agresivos	1.1.1. posturas epistemológicas que fundamentan la perspectiva de los comportamientos agresivos escolares.	1.1.1. Definiciones de los comportamientos agresivos escolares 1.1.2. Posturas frente a los comportamientos agresivos escolares
	1.2. Categorización de los comportamientos agresivos. Escolares	1.2.1 características comportamentales que permiten identificar y clasificar los comportamientos agresivos escolares.	1.2.1. Tipo de acciones que se identifican como agresión escolar 1.2.2. Consecuencias de los comportamientos agresivos escolares 1.2.3. Características o referentes de identificación y seguimiento de los comportamientos agresivos
	1.3. Causalidad de los comportamientos agresivos escolares	1.3.1. Reconocimiento de los factores que potencian la aparición de los comportamientos agresivos escolares	1.3.1. Factores socioeconómicos que propician los comportamientos escolares 1.3.1.2. Factores psicosociales que propician los comportamientos escolares 1.3.1.3. Factores emocionales que propician los comportamientos escolares

	1.4. Manejo de los comportamientos agresivos escolares	1.4.1.1. Técnicas, procedimientos y realizados para el manejo de la agresividad escolar	1.4.1.1. enfoques pedagógicos empleados en el diseño de propuestas 1.4.1.2. Programas institucionales o actividades de aula vinculadas manejo de los comportamientos agresivos escolares 1.4.1.3. Referentes disciplinarios vinculados al manejo de los comportamientos agresivos escolares.
--	---	---	--

#### Guion del instrumento

**Categoría 1: dimensión 1.1: subdimensión 1.1.1: indicadores: 1.1.1.1-1.1.1.2. ¿Qué referentes teóricos y epistemológicos determinan la concepción de los comportamientos agresivos escolares?**

Pregunta 1.	¿Cómo define los comportamientos agresivos escolares?
Pregunta 2.	¿Cuáles son los autores que sustentan su concepción acerca de los comportamientos agresivos escolares?
Pregunta 3.	¿Conoce alguna posición o referente relacionada con los comportamientos agresivos con la que no esté de acuerdo?
Pregunta 4.	¿Cuál es el motivo para dirimir de esta otra posición?
Pregunta 5.	¿Cómo puede relacionar y/o diferenciar los comportamientos agresivos escolares con los conceptos violencia escolar y matoneo?

**Categoría 1: dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicadores: 1.2.1.1-1.2.1.2. 1.2.1.3 ¿Qué rasgos de conducta se relacionan con los comportamientos agresivos escolares, como se manifiestan y como inciden en el clima escolar?**

Pregunta 6.	¿Qué tipo de acciones que se presentan en el aula reconoce como agresividad escolar?
Pregunta 7.	¿Qué manifestaciones comportamentales identifica en quienes ejercen las agresiones escolares?
Pregunta 8.	¿Cómo cree que afectan los comportamientos agresivos las relaciones interpersonales de la comunidad educativa?
Pregunta 9.	¿Cuáles son los criterios que utiliza para determinar la gravedad de los comportamientos agresivos?
Pregunta 10.	¿Cómo clasificaría los comportamientos agresivos escolares? ¿De qué modo se definieron sus criterios de clasificación?

**Categoría 1: dimensión 1.3: subdimensión 1.3.1: indicadores: 1.3.1.1-1.3.1.2. ¿Qué causas tienen relación con los comportamientos agresivos escolares?**

Pregunta 11.	¿Qué problemáticas emocionales identifica en la población y cree que existe algún tipo de relación de estas con los comportamientos agresivos?
Pregunta 12.	¿Cuáles son las condiciones socio-económicas de la población escolar con la que trabaja y como incide este factor en la manifestación de las agresividades entre escolares?
Pregunta 13.	¿Cómo es el lenguaje y la relación de poder en el ambiente escolar y familiar de la población escolar con la que trabaja?
Pregunta 14.	¿Qué motiva a un estudiante para generar con frecuencia comportamientos agresivos hacia otros?
Pregunta 15.	¿Si tuviese que ejecutar un programa de intervención social para disminuir la prevalencia de los comportamientos agresivos cuáles serían sus ejes de trabajo?

Categoría 1: dimensión 1.3: subdimensión 1.3.1: indicadores: 1.3.1.1-1.3.1.2. ¿Qué causas tienen relación con los comportamientos agresivos escolares?	
Pregunta 16.	¿Qué problemáticas emocionales identifica en la población y cree que existe algún tipo de relación de estas con los comportamientos agresivos?
Pregunta 17	¿Cuáles son las condiciones socio-económicas de la población escolar con la que trabaja y como incide este factor en la manifestación de las agresividades entre escolares?
Pregunta 18.	¿Cómo es el lenguaje y la relación de poder en el ambiente escolar y familiar de la población escolar con la que trabaja?
Pregunta 19.	¿Qué motiva a un estudiante para generar con frecuencia comportamientos agresivos hacia otros?
Pregunta 20	¿Si tuviese que ejecutar un programa de intervención social para disminuir la prevalencia de los comportamientos agresivos cuáles serían sus ejes de trabajo?

Validez		
Aplicable	<b>X</b>	No aplicable
Aplicando haciendo los respectivos cambios		

Aspectos Generales	Si	No	Observaciones
¿El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para realizar la entrevista?	X		
¿Las preguntas permiten el logro del objetivo de la investigación?	X		
¿Las preguntas están distribuidas en forma lógica y secuencial?	X		
¿Las preguntas son suficientes para recoger la información?  En caso de ser negativa su respuesta, sugiera algunas preguntas que deban ser añadidas.	X		

Validado por: Cristina Valencia Rivera

Experiencia docente: 35 años

Nivel académico: Doctorante de la Universidad Cuahtémoc

Fecha: Junio del 2021

Observaciones en general: Me parece que alguna pregunta debería indagar sobre la pertinencia de que el docente conozca aspectos generales del contexto familiar en el que se desenvuelve los chicos con los que interactúa, tomando en cuenta especialmente a los que presentan episodios de agresividad en el ambiente escolar.

Firma:



## Apéndice F.

Formato para la validación del instrumento grupo focal docentes.

 <b>FORMATO PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO</b>	
<b>Título:</b> Guion de entrevista semiestructurada con documento para su validación.	
<b>Objetivo del proyecto de investigación:</b> Analizar la influencia que tiene la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales, en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia.	
<b>Objetivo del instrumento:</b> Identificar las percepciones que tienen los estudiantes del grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia sobre la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos.	
<b>Descripción del instrumento:</b> El instrumento constituye el guion de entrevista semiestructurada que será aplicada en un grupo focal integrado por estudiantes del Grado Quinto; cabe señalar que éste se compone de 20 preguntas las cuales procuran identificar las percepciones de tales participantes sobre la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos.	
<b>Población al que va dirigido:</b> Estudiantes del grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca.	
<b>Pregunta de investigación:</b> ¿Cómo influye la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia?	<b>Justificación:</b> Atañe al objetivo de obtener las percepciones que los estudiantes de grado quinto de la IE Santa Ana tienen con respecto a las competencias emocionales y su influencia en los comportamientos agresivos, luego de haber implementado una secuencia didáctica que tiene como propósito la intervención en dichos comportamientos.

**Objetivos:**

**General:**

Analizar la influencia que tiene la implementación de una secuencia didáctica centrada en estrategias para el trabajo de competencias emocionales, en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes de grado quinto de la I.E. Santa Ana sede B, Soacha, Cundinamarca, Colombia.

**Específicos:**

- A. Caracterizar las causas de los comportamientos agresivos de los estudiantes de grado quinto desde la visión docente la I.E. Santa Ana.
- B. Identificar los fundamentos teóricos que tienen los docentes sobre las competencias emocionales a desarrollar en estudiantes de grado quinto.
- C. Describir los resultados obtenidos tras la aplicación de la secuencia didáctica en su propósito de disminuir los comportamientos agresivos a partir del trabajo de las competencias emocionales. .

**Diseño:**

Tipo de estudio cualitativo, su diseño corresponde al enfoque hermenéutico, con un enfoque interpretativo comprensivo; los participantes corresponden a los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Santa Ana y sus seis docentes y un directivo docente, dentro del proceso se plantea una entrevista semiestructurada como mecanismo para identificar los fundamentos teóricos de los docentes en referencia a las competencias emocionales.

Para el proceso de validación de la entrevista semiestructurada se plantea la técnica de grupo focal con su respectivo guion de entrevista vinculando el pilotaje y el juicio de expertos en el campo de la investigación educativa.

**Operacionalización de las categorías  
de estudio abordadas por el instrumento**

	<b>DIMENSION</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Indicador</b>
1. Principal: Comportamientos agresivos escolares	1.1. Dominio de los referentes teóricos con los que se sustenta la caracterización de los comportamientos agresivos	1.1.1. posturas epistemológicas que fundamentan la perspectiva de los comportamientos agresivos escolares.	1.1.1. Definiciones de los comportamientos agresivos escolares 1.1.2. Posturas frente a los comportamientos agresivos escolares
	1.2. Categorización de los comportamientos agresivos. Escolares	1.2.1 características comportamentales que permiten identificar y clasificar los comportamientos agresivos escolares.	1.2.1. Tipo de acciones que se identifican como agresión escolar 1.2.2. Consecuencias de los comportamientos agresivos escolares 1.2.3. Características o referentes de identificación y seguimiento de los comportamientos agresivos
	1.3. Causalidad de los comportamientos agresivos escolares	1.3.1. Reconocimiento de los factores que potencian la aparición de los comportamientos agresivos escolares	1.3.1. Factores socioeconómicos que propician los comportamientos escolares 1.3.1.2. Factores psicosociales que propician los comportamientos escolares 1.3.1.3. Factores emocionales que propician los comportamientos escolares

	1.4. Manejo de los comportamientos agresivos escolares	1.4.1.1. Técnicas, procedimientos y realizados para el manejo de la agresividad escolar	1.4.1.1. enfoques pedagógicos empleados en el diseño de propuestas 1.4.1.2. Programas institucionales o actividades de aula vinculadas manejo de los comportamientos agresivos escolares 1.4.1.3. Referentes disciplinarios vinculados al manejo de los comportamientos agresivos escolares.
--	---	---	--

#### Guion del instrumento

**Categoría 1: dimensión 1.1: subdimensión 1.1.1: indicadores: 1.1.1.1-1.1.1.2. ¿Qué percepción tiene el estudiante de los comportamientos agresivos escolares?**

- Pregunta 1. ¿Cómo define los comportamientos agresivos escolares?  
 Pregunta 2. ¿Cómo define el matoneo y la violencia escolar?  
 Pregunta 3. ¿Considera que tienen alguna similitud o en su defecto son diferentes?  
 Pregunta 4. ¿Dichas definición son derivadas de ...?  
 Pregunta 5. Según dicha definición, ¿qué comportamientos agresivos acontecen dentro y/o fuera del aula de clase?

**Categoría 1: dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicadores: 1.2.1.1-1.2.1.2. 1.2.1.3 ¿Qué rasgos de conducta se relacionan con los comportamientos agresivos escolares? ¿cómo se manifiestan y cómo inciden en el clima escolar?**

- Pregunta 6. ¿Qué características tiene el contexto social que habita?  
 Pregunta 7. ¿En dicho contexto social acontece algún comportamiento agresivo? ¿Específicamente cuál o cuáles?  
 Pregunta 8. ¿Tales comportamientos agresivos tienen algún parecido con lo que acontece en el ámbito escolar?  
 Pregunta 9. Según su experiencia, ¿qué motivos originan tales comportamientos agresivos?  
 Pregunta 10. ¿Qué clase de afectaciones generan los comportamientos agresivos en las relaciones interpersonales?

**Categoría 1: dimensión 1.3: subdimensión 1.3.1: indicadores: 1.3.1.1-1.3.1.2. ¿A qué procedimientos recurre el docente para el manejo de los comportamientos agresivos escolares en el quinto grado?**

- Pregunta 11. ¿Podría describir de qué manera el docente desarrolla cotidianamente una clase?  
 Pregunta 12. ¿Cuáles son los comportamientos agresivos más comunes que acontecen en el transcurso de una clase?  
 Pregunta 13. ¿Hay algún momento específico de la clase donde se presentan dichos comportamientos agresivos?  
 Pregunta 14. En el momento de presentarse un comportamiento agresivo, ¿podría describir las actividades que recurre el docente para su abordaje?  
 Pregunta 15. Y después de dicha forma de abordar el comportamiento agresivo por el docente, ¿se evidenció alguna mejoría en la convivencia?

<b>Categoría 1: dimensión 1.4: subdimensión 1.4.1: indicadores: 1.4.1.1-1.4.1.3. ¿Qué tipo de experiencias obtuvo en la implementación de la secuencia didáctica y tienen relación con los comportamientos agresivos escolares?</b>	
Pregunta 15.	Tras la aplicación de la secuencia didáctica ¿podrías describir de qué manera se desarrollan las clases?
Pregunta 17	Tras la aplicación de la secuencia didáctica ¿Según tu experiencia disminuyeron o aumentaron las actitudes agresivas durante las clases?
Pregunta 18.	Tras la aplicación de la secuencia didáctica ¿Reconoces con facilidad tus emociones y adquiriste técnicas de manejo de las ellas?
Pregunta 19.	Tras la aplicación de la secuencia didáctica ¿Se mejoró el ambiente en el aula?
Pregunta 20	Tras la aplicación de la secuencia didáctica ¿Cómo definirías las relaciones interpersonales entre estudiantes y entre estudiantes y docentes?

Validez		
Aplicable	<b>X</b>	No aplicable
Aplicando haciendo los respectivos cambios		

Aspectos Generales	Si	No	Observaciones
¿El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para realizar la entrevista?	X		
¿Las preguntas permiten el logro del objetivo de la investigación?	X		
¿Las preguntas están distribuidas en forma lógica y secuencial?	X		
¿Las preguntas son suficientes para recoger la información? En caso de ser negativa su respuesta, sugiera algunas preguntas que deban ser añadidas.	X		
Validado por: Iliana Artilles Olivera			
Las preguntas responden al objetivo del instrumento.			
Nivel académico: Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.			
Fecha: Fecha: 17 de octubre de 2021			
Firma: 			