

# Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia, estudio de caso en la secundaria sor Juana Inés de la Cruz Hidalgo México\*

## Socioemotional skills training for conflict resolution and coexistence, case study in secondary Juana Inés de la Cruz Hidalgo México

### A formação de competências sócio-emocionais para a resolução de conflitos e a convivência, estudo de caso na escola secundária Sor Juana Inês de La Cruz, Hidalgo, México

Fecha de recepción: 03-09-2015

Fecha de aceptación: 04-11-2015

Disponible en línea: 15 de diciembre de 2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1451>

Jesús Salvador Moncada Cerón\*\*

Beatriz Gómez Villanueva\*\*\*

#### Cómo citar este artículo:

Moncada-Cerón, JS., Gómez-Villanueva, B. (2016). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia. Estudio de caso en la escuela secundaria Sor Juana Inés de la Cruz, Hidalgo, México. *Revista educación y desarrollo social*. 10(1), 112-135. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1451>.

\* Este artículo es producto de la investigación: inteligencia emocional y comportamiento escolar de la Federación de Escuelas del Estado de México, relacionado con psicología educativa entre el año 2014-2015.

\*\* Doctor en Educación por la Universidad La Salle México, Doctor en Derecho por la Universidad Pontificia de México, Psicólogo educativo. Miembro del pleno de la Academia Mexicana de Bioética. Profesor de la Universidad La Salle México. Dirección postal: 082624. Correo electrónico: [jesus.moncada@salle.edu.mx](mailto:jesus.moncada@salle.edu.mx).

\*\*\* Magister en educación UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), Asesora de la SEP (Secretaría de Educación Pública México). Correo electrónico: [begovi23@yahoo.com.mx](mailto:begovi23@yahoo.com.mx).

## Resumen

El presente trabajo analiza la relación entre la formación de competencias socioemocionales y resolución de conflictos. Comprende el estudio de caso en el Colegio Sor Juana Inés de la Cruz, Hidalgo, México, quien cuenta con una población de 394 estudiantes. Los resultados muestran una relación significativa respecto a los estudiantes con las mayores puntuaciones en el campo de la inteligencia emocional, quienes poseen mejores capacidades para enfrentar y solucionar conflictos; respecto a los estudiantes con puntuaciones más bajas en inteligencia emocional, con tendencias a utilizar estrategias de comportamiento de abuso o violentos entre iguales o con los adultos para la resolución de conflictos. El imaginario de los estudiantes respecto a la convivencia, aparece muy ligado al contexto de su experiencia familiar, del municipio y del centro escolar con la comunidad educativa. La visión del conflicto, sus causas, consecuencias y maneras de resolverlos, adquieren formas estereotipadas que se caracterizan por la fuerte carga emocional.

*Palabras clave:* formación; solución de conflictos; educación; estudiante de secundaria.

## Abstract

This paper analyzes the relationship between the formation of socio-emotional skills and conflict resolution; case study in the Colegio Sor Juana Ines de la Cruz, Hidalgo, Mexico, with a population of 394 students; the results show a significant relationship to students with the highest scores in the field of emotional intelligence who have better capacity to address and resolve the conflict, regarding students with lower scores on emotional intelligence with a tendency to use behavioral strategies abuse or peer violence or with adults to conflict resolution. The imagination of the students regarding coexistence appears closely linked to the context of their family experience, the municipality and the school with the educational community. The vision of the conflict, its causes, consequences and ways to solve them acquire stereotyped forms that are characterized by strong emotional charge.

*Keywords:* training; conflict resolution; education; secondary school students.

## Resumo

O presente trabalho analisa-se a relação entre a formação de competências sócio-emocionais e a resolução de conflitos. Compreende o estudo de caso no Colégio Sor Juana Inés de la Cruz, Hidalgo, México, o qual conta com uma população de 394 estudantes. Os resultados mostram uma relação significativa respeito aos estudantes com as pontuações mais elevadas no domínio da inteligência emocional, os quais possuem melhores capacidades para enfrentar e resolver conflitos; em relação aos alunos com pontuações mais baixas em inteligência emocional, com tendências a usar estratégias de comportamento de abuso ou serem violentos entre os pares ou com os adultos para a resolução de conflitos. O imaginário dos alunos respeito à convivência aparece muito ligado ao contexto da sua experiência familiar, do município e da entidade escolar com a comunidade educativa. A visão do conflito, suas causas, suas consequências e suas formas de resolvê-los, adquirem formas estereotipadas que são caracterizadas por uma forte carga emocional.

*Palavras-chave:* formação; resolução de conflitos; educação; estudante do ensino médio.

## Introducción

*“Es más fácil desintegrar los átomos  
que los prejuicios”  
A. Einstein*

A lo largo de la historia de la educación se pensó que la práctica formativa, inscrita en el escenario formal, habría de articularse desde el rigor racional, sin sesgo explícito de emoción. Se consideró que esta formaba parte de la vida privada de los individuos y que, incluso, habría de reprimirse en la práctica académica. Lo cierto es que a la luz de los nuevos conocimientos y de las nuevas circunstancias propias del mundo global, se ha entendido que la emoción no solamente permea todo acto educativo formal, sino que es esencial para su éxito o su fracaso.

A esta descripción se asocian tanto la salud emocional como la salud mental, y hoy se sabe que una sana emocionalidad es precursora de un bienestar general que ha de redundar en un estado de plenitud personal y productiva. Es verdad que las condiciones del entorno en muchas ocasiones no ofrecen condiciones para generar salud emocional; sin embargo, dentro de la utopía del mejoramiento humano, la comunidad educativa ha de realizar su tarea de mirar dentro de sí para que en un acto introspectivo se conozca y, a la vez, proponga una forma renovada de mirar al joven alumno.

En este tenor, conocer y trabajar sobre la afectividad del alumno es crucial para desestigmatizarlo por su condición adolescente. De él han de emergerlas

fortalezas que serán indispensables para acceder a una realidad, que de manera óptima, contribuirá a desarrollar en él un proyecto ético de vida, el que, desde la perspectiva socioformativa, resulta esencial para construir personalidades integrales.

El propósito de esta investigación es revisar y examinar de manera general la relación existente entre las competencias socioemocionales con la resolución de conflictos para una constructiva convivencia escolar; examinar las competencias socioafectivas relativas a la regulación socioemocional y la regulación comportamental para la resolución de conflictos y la convivencia escolar de estudiantes de la escuela secundaria Sor Juana Inés de La Cruz. Se evalúan las siguientes categorías: inteligencia emocional, percepción positiva de relaciones sociales, estrategia propia de resolución de conflictos, vínculos afectivos con familia e iguales, autocontrol, respeto por las reglas, empatía y cuidado de los otros, contribución positiva con la escuela.

La investigación también pretende favorecer el desarrollo e incorporación de programas para el desempeño de competencias socioafectivas en preadolescentes y adolescentes para lograr, además, un desenvolvimiento positivo con la regulación socioemocional en el área del comportamiento.

La realidad del Colegio Sor Juana Inés de la Cruz refleja la problemática de las regiones semi urbanizadas de México,

y en ellas se observan disrupciones que constituyen un riesgo para el bienestar integral de sus miembros. Las adicciones, la criminalidad, la violencia, el narcotráfico y la explotación de personas, son factores que motivan en el alumno desesperanza, retraimiento, falta de una sana autoestima y una percepción agobiante del futuro.

Esa situación motiva la realización del presente estudio, el cual intenta evaluar las competencias socioafectivas en los estudiantes para alentar su parte sana y reconocer cómo la afectividad es un aspecto relevante para que, desde la resiliencia personal, los educandos puedan desarrollar comportamientos estables, propositivos y esperanzadores.

### **Formación de competencias socioemocionales**

Para comprender los procesos que se suscitan en la formulación de una competencia, resulta fundamental entender cuáles son las características del pensamiento. En primer lugar, todo pensamiento tiene un objetivo: lograr un propósito de manera consciente o inconsciente. También, el pensamiento refiere un punto de vista propio, o enriquecido con la visión de los otros. Se basa, además en un conjunto de creencias que determinan las actitudes y las acciones. Sus consecuencias han de mirarse constantemente para saber cómo impactan en la vida personal y en la de terceros. El pensamiento, del que emergen conclusiones y conceptos,

trata de responder preguntas o resolver problemas. La modificación de los propósitos, de las creencias, o de los hechos, debe propiciar un cambio en el pensamiento y en su accionar.

Los recursos cognitivos que han de fundamentar las competencias refieren un pensamiento comprensivo. A partir de él se compara, clasifica, analiza, sintetiza, averigua y se extraen conclusiones. El pensamiento crítico alude a la capacidad de investigar fuentes, hacer interpretaciones, predecir efectos y razonar deductivamente. El pensamiento creativo produce ideas e imágenes, establece relaciones, crea metáforas y emprende metas (Cfr. Sanz de Acedo, 2010).

Emprender, forma parte de ese pensamiento creativo, el cual habrá de definir las acciones en torno al desarrollo. Para lograrlo media, además de la razón, el aspecto emocional, el que a través de la motivación avanza, de manera óptima, para obtener las metas formuladas. Este proceso reitera la importancia de considerar los elementos en torno a la afectividad y, que en esencia, es uno de los objetivos centrales de la presente investigación. La proyección socioformativa da pie a la reflexión sobre la relevancia de las competencias socioemocionales, como aquellas que tocan aspectos a manera del amor y la bondad, en su mejor expresión, o el dolor y el enojo, en su representación menos afortunada.

El ser humano como especie, además de haberse convertido en el ser vivo más inteligente de los que pueblan el

planeta, es también el más emocional. Nuestras diferentes formas de comunicarnos, nuestros comportamientos, nuestras diversas formas de relación, implican inteligencia, que a su vez está impregnada por algún tipo de emoción. La Inteligencia Emocional es una conceptualización que vincula dos de las características más importantes que diferencian al ser humano del resto de animales. El desarrollo y evolución de ambos conceptos, inteligencia y emoción, a lo largo de los periodos más importantes de la historia de la humanidad, ha sido dispar hasta la llegada a lo que hoy todo el mundo conoce como IE (inteligencia emocional). Si bien en la actualidad cobra importancia tal relación, las emociones siempre han sido consideradas como algo completamente ajeno y separado de la inteligencia y han sufrido un trato desigual en las diferentes épocas.

La inteligencia es el producto conjunto de las variables genéticas y ambientales. La acción de los genes siempre se desarrolla en un ambiente (bioquímico social). Se sabe que tanto los aspectos biológicos como sociales del ambiente son importantes para la inteligencia, pero estamos muy lejos de comprender cómo ejercen su efecto. Así pues, se conoce que una variable ambiental con una clara importancia sobre la inteligencia es la escolarización formal. Toda emoción parece que puede manifestarse a tres niveles diferentes: fisiológico, conductual y cognitivo. El conocimiento de estos tres niveles de reacción nos ayuda a

identificar y a describir mejor los fenómenos emocionales.

## Características de la competencia emocional

De acuerdo a la definición de Bisquerra (2003, p. 22), la competencia emocional es “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

En la competencia emocional se despliega la capacidad de autorreflexión (inteligencia intrapersonal), de identificar y regular las emociones, así como reconocer los sentimientos y pensamientos de otros (inteligencia interpersonal).

Con la perspectiva de favorecer una educación emocional, Bisquerra (2003) desarrolla una teorización sobre las características de la competencia emocional, la cual se describe textualmente:

### a. Conciencia emocional

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

#### *Toma de conciencia de las propias emociones*

Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye

la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

### ***Dar nombre a las propias emociones***

Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.

### ***Comprensión de las emociones de los demás***

Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

## **b. Regulación emocional**

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

### ***Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento***

Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción;

ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

### ***Expresión emocional***

Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

### ***Capacidad para la regulación emocional***

Los propios sentimientos y emociones, deben ser regulados. Esto incluye auto-control de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.

### ***Habilidades de afrontamiento***

Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

### ***Competencia para auto-generar emociones positivas***

Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

### **c. Autonomía personal (autogestión)**

Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

#### **Autoestima**

Tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

#### **Automotivación**

Capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

#### **Actitud positiva**

Capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

#### **Responsabilidad**

Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.

### **Análisis crítico de normas sociales**

Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

#### **Buscar ayuda y recursos**

Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

#### **Auto-eficacia emocional**

Capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su «teoría personal sobre las emociones» cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

#### **Inteligencia interpersonal**

La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad.

### ***Dominar las habilidades sociales básicas***

Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, entre otras.

### ***Respeto por los demás***

Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, y valorar los derechos de todas las personas.

### ***Comunicación receptiva***

Capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

### ***Comunicación expresiva***

Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

### ***Compartir emociones***

Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

### ***Comportamiento pro-social y cooperación***

Capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

### ***Asertividad***

Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir «no» claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

### ***e. Habilidades de vida y bienestar***

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

### ***Identificación de problemas***

Capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.

### ***Fijar objetivos adaptativos***

Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

### ***Solución de conflictos***

Capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales,

aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.

### **Negociación**

Capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

### **Bienestar subjetivo**

Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

### **Fluir**

Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, y social.

## **Inteligencia emocional y competencias socioemocionales**

En los años 90 del siglo XX, Saarni (referida por Repetto y Pérez-González) mencionó la existencia de ocho competencias emocionales: autoconciencia de las propias emociones, capacidad para discriminar y comprender las emociones de los demás, capacidad para usar el vocabulario emocional y la expresión; capacidad para usar el vocabulario emocional y la expresión, capacidad para la implicación empática, capacidad para diferenciar la experiencia subjetiva interna de la expresión emocional externa; capacidad para enfrentarse adaptativamente con emociones negativas y circunstancias estresantes, conciencia de la comunicación emocional en las

relaciones, y capacidad para la autoeficacia emocional.

El *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL*; [www.casel.org](http://www.casel.org)), organismo de referencia internacional en investigación sobre programas para la educación socioemocional, integra estas competencias en cuatro categorías: conocerse a uno mismo y a los demás, tomar decisiones responsables, cuidar de los demás, y saber cómo actuar. Entre las necesidades vinculadas a esta categorización se encuentran la regulación emocional, la empatía, el reconocimiento de los propios sentimientos, la eficacia de la comunicación verbal y no verbal, y el manejo de las relaciones interpersonales o negociación (Repetto y Pérez-González, 2007).

Por su parte, Mayer y Salovey, referidos por Repetto y Pérez-González (2007) establecen cuatro grandes capacidades emocionales: a) percepción, valoración y expresión de las emociones; b) facilitación emocional del pensamiento; c) comprensión de las emociones y conocimiento emocional; y d) regulación reflexiva de las emociones. En el campo propiamente social destacan, para los autores, la adaptación social, la disposición a la cooperación o el espíritu de equipo. También, en ese orden se encuentran las actitudes interpersonales en el que se expresen los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos en un contexto propicio para la solución de problemáticas específicas.

En el medio laboral, según los estudios más aventajados de las competencias

socioemocionales, autores como Boyatzis, Bethell-Fox, Goleman y Rhee (referidos por Repetto y Pérez-González, 2007) han concluido que el éxito en este ámbito depende del ejercicio de 20 competencias, las que se agrupan en cuatro bloques: autoconciencia emocional, autogestión o autogobierno (autocontrol), conciencia social (empatía), y gestión de las relaciones sociales. En particular, Goleman, autor fundamental de la teoría de la inteligencia emocional, de acuerdo a la referencia de Repetto y Pérez-González (2007) ha caracterizado las siguientes competencias: Reconocimiento, regulación, autoconciencia emocional, autoevaluación, autoconfianza, autocontrol emocional, formalidad, responsabilidad, adaptabilidad, motivación de logro, iniciativa, empatía, orientación al cliente, conciencia organizacional, desarrollo de los demás, influencia, comunicación, gestión de conflictos, liderazgo, catalización del cambio, construcción de alianzas, trabajo en equipo.

Es posible resumir que el desempeño de competencias socioemocionales tiene un impacto crucial en la vida personal y profesional de los sujetos, quienes, a través de su ejercicio pueden tener satisfacción existencial, salud mental, desarrollo de la carrera, un alto rendimiento laboral, liderazgo efectivo, manejo sano del estrés y disminución del nivel de agresividad.

Las competencias emocionales favorecen un mayor bienestar personal y social, por ello es importante dar paso a la educación emocional como una propuesta innova-

dora que ahora se vuelve en exigencia social. Antes de plantear una perspectiva sobre el tema con un plan formativo, es necesario abordar conceptos en torno a la emoción y establecer las razones que justifican la incorporación en el currículo de la educación emocional.

De acuerdo a Bisquerra (2003), la educación emocional no ha sido suficientemente valorada en los esquemas de la educación formal. Sin embargo, su relevancia se amplifica ante las disrupciones de índole emocional que aquejan a una gran cantidad de personas. Puede observarse, por ejemplo, el caso de alumnos adolescentes, quienes viven diversos riesgos psicosociales que los pueden hacer vulnerables. Los dolores y frustraciones que tienen su origen en una herida afectiva son los que pueden derivar en conductas arriesgadas y disfuncionales. De manera óptima, una educación emocional se justifica por su carácter preventivo al evitar daños personales y sociales.

La multiplicidad de problemas originados por la baja autoestima, la depresión, el estrés, la violencia, los desórdenes alimenticios, la delincuencia y la desadaptación social son precursores de adicciones mortales y graves enfermedades mentales y emocionales. Mayer y Gómez (2012) ofrecen datos sobre psicopatologías severas, según cifras de la Organización Mundial de la Salud: año 2012: 350 millones de deprimidos en el mundo, año 2009: 300 millones de personas con trastornos por alcohol y otras drogas, año 2012: 52 millones

de esquizofrénicos en el mundo, año 2005: 326 millones de personas que sufrían migraña, año 2006: 50 millones de personas con trastornos convulsivos, año 2012: 35 millones de personas con Alzheimer y otras demencias.

De acuerdo a los autores, dos años después de su primer episodio depresivo, el 35 por ciento de los pacientes deprimidos repiten una nueva depresión, y 60 por ciento más lo hará a los 12 años. Entre el 15 y 20 por ciento de los pacientes depresivos consumen el suicidio, y quienes más se suicidan son los jóvenes. En México, el suicidio es la segunda causa de muerte en los adolescentes, después de los accidentes. Asimismo, en otra cifra, una de cada cuatro personas que acude a un servicio médico oficial o privado lo hace porque presenta un problema de carácter mental y/o neurológico (Mayer y Gómez, 2012).

Bisquerra (2003) afirma que el estrés en adolescentes se relaciona con el fracaso escolar, conductas sociales disfuncionales, delincuencia, incorporación a grupos delincuenciales, consumo de drogas y baja autoestima. El autor afirma que la presión del grupo de pares puede ser excesiva si la familia, la escuela y la comunidad fallan en activar el desarrollo de comportamientos y actitudes saludables. Hay evidencias de que las competencias emocionales son un factor básico de prevención.

son los factores protectores a partir del estudio, ya no de la *patogénesis*, sino de la *salutogénesis*. Se ha establecido que: 1) Rara vez un factor específico de riesgo incide en un comportamiento disfuncional; en efecto, son múltiples comportamientos desajustados los que se asocian a un aspecto de riesgo; 2) Cualquier desajuste se vincula con múltiples factores de riesgo; 3) Existen factores protectores que se relacionan con las formas de desajuste.

Los factores de riesgo se encuentran potencialmente en el individuo, la familia, grupos de pares, escuela y comunidad. Los que tocan a los sujetos son las discapacidades físicas o genéticas, retrasos en el desarrollo, dificultades emocionales y comportamientos problemáticos en la infancia. Los aspectos familiares incluyen tensión marital, conflictos entre los miembros de la familia, desorganización en la estructura familiar, bajo nivel socioeconómico, cambios frecuentes de vivienda, lazos afectivos débiles con los padres, autoritarismo, severidad e inconsistencia de los padres. En lo que corresponde al grupo de pares se cuentan el rechazo de los compañeros, presión negativa del grupo, tendencia a identificarse con comportamientos insanos o destructivos, violencia hacia los sujetos vulnerables en el interior del grupo. Los factores de riesgo en la escuela refieren la asistencia a escuelas de bajo nivel educativo, fracaso escolar y descontento. En la comunidad se dan riesgos como la desorganización social, delincuencia, inseguridad, corrupción,

narcotráfico, acceso a armas, desempleo y bajos recursos económicos (Bisquerra, 2003).

## Conciencia social y resolución de conflictos

La violencia forma parte de una cultura ancestral en la que los enfrentamientos son prácticamente connaturales a la humanidad. A la vez, la necesidad de paz es otra necesidad social que no implica únicamente la ausencia de conflicto, sino la búsqueda de un bienestar que favorezca un clima de desarrollo, tolerancia y respeto. La violencia puede ser simbólica o psicológica, y física. En muchas ocasiones, la violencia psicológica es más agreste y puede dejar más huella en la psique del agredido, que una violencia explícita o física.

Desde el ámbito de la escuela, el mayor reto es abordar las situaciones de violencia entre los miembros de la comunidad educativa y, sobre todo, entre pares, así como los conflictos dentro del aula que alteran el buen desempeño de las labores académicas. La tarea es establecer alternativas para cambiar actitudes mediante la acción de medidas que, apegadas a principios axiológicos y de respeto por las diferencias, permitan entender las razones de la disrupción y su atención asertiva.

El primer paso para abordar la problemática es entenderla desde la esfera global, para sensibilizar a las personas sobre la violencia que caracteriza el

quehacer cotidiano en sus diferentes actuaciones. Para generar una cultura de paz, cabe analizar las condiciones de las que emergen las guerras internas, la confrontación entre naciones, la violencia de género, la injusticia, el crimen organizado, la polarización social, los problemas ambientales, la falta de oportunidades para los jóvenes, el desempleo, la cosificación de las personas, en particular de las mujeres (quienes se han convertido en objetos de consumo), así como la discriminación y la intolerancia. En este ejercicio de sensibilización resulta esencial leer los hechos en el marco de la diversidad, la reflexión crítica y comprensiva, y la cooperación y el respeto mutuo en la resolución de conflictos (Boggino, 2005).

Weissberg y sus colegas (Caplan y Weissberg, 1990; Kavanagh, Jackson, Gaffney, Caplan, y Weissberg, 1990; Weissberg et al., 1997) diseñaron un programa de 45 sesiones para estudiantes de 10 a 14 años, que además de las instrucciones para implementar en el aula, establece como importante el apoyo que se obtiene del entorno para: a) promover las competencias sociales, tales como: autocontrol, manejo del estrés, toma de decisiones responsable, solución de problemas sociales y habilidades de comunicación. b) mejorar la calidad de la comunicación entre el personal de la escuela y los estudiantes y c) evitar el comportamiento antisocial y agresivo, uso de drogas y comportamientos sexuales de alto riesgo.

Garay y Gezmet (citados por Boggino, 2005) establecen que las instituciones educativas son conglomerados en el que hay un interjuego de tres instancias: la sociedad como marco de producción; los sujetos como actores del complejo institucional y la misma institución. Los análisis en torno a la violencia deben valorarse a partir de lo subjetivo o psíquico en vinculación con lo institucional y con el orden social que lo contextualiza. Los procesos psíquicos son subjetivos, muchas veces inconscientes, y configuran la personalidad de los alumnos; aquellos que son violentos acusan una ruptura en su construcción temprana, observan precariedad vincular y privación emocional. Aun en esta condición hay una poderosa influencia del medio social, el que determina desde las instancias del poder político, económico y social, la calidad de las interacciones de los sujetos sometidos al estrés y el daño ocasionados por el impacto cultural de un medio agresivo y desafiante. De lo anterior no se escapa la escuela, la cual en su expresión más rígida puede tener rasgos de violencia al exigir el apego a normas disciplinarias tradicionales que encierran un potencial violento; también son recurrentes en la institución rígida las relaciones ríspidas entre autoridades y docentes; los fenómenos de manipulación, dominación, la arbitrariedad, la posible desorganización y un clima profesional adverso.

124 Desde la mirada docente, la violencia en el aula se puede caracterizar a partir de los siguientes hechos (Boggino, 2005):

### **Violencia e indisciplina**

Los fenómenos de indisciplina se derivan de una relación pedagógica que influye en el trabajo escolar. Refiere conflictos con la enseñanza, el aprendizaje, con el espacio, con el tiempo, con las normas, con las rutinas y los hábitos.

### **Violencia, hostilidad y agresividad**

La violencia puede buscar producir miedo y amenaza (agresión) o generar culpa (hostilidad). Esta última se da entre pares o entre los alumnos y los profesores. El otro es el adversario sobre el que se proyecta la agresividad propia y genera malestar y culpa, que hace de la víctima un ser que se autoexcluye de manera voluntaria en las dinámicas académicas. La agresividad y la hostilidad parecieran actitudes sinónimas, pero no lo son, pues la hostilidad suele ser un mecanismo de defensa.

### **La disrupción en el aula**

Refiere acciones de los alumnos que dificultan o impiden la actividad del aula. No hay necesariamente una violencia explícita, sino, en general, se presentan problemas de disciplina, de orden. Estas problemáticas afectan las relaciones pedagógicas y el clima grupal.

### **Intimidación y acoso entre pares (bullying)**

Son modalidades de maltrato entre pares que asumen formas de bromas, insultos, motes, rumores, mentiras. La intimidación es una manifestación de violencia

simbólica que pretende generar miedo en el otro, quien por algún rasgo físico o de carácter es convertido en víctima por él o los agresores. Aquí cabe analizar por qué el victimario se solaza en su agresión. Él, sin duda, también en otro ámbito es o ha sido agredido. Así, el bullying es un problema de ambas partes y su abordaje se ha de dar desde esa doble perspectiva.

### **Agresiones físicas directas**

Supone toda clase de peleas, golpes u otro maltrato físico.

### **Robos y destrucciones de útiles entre los alumnos en las aulas**

En ellos se conjugan la violencia física y simbólica y su acción constituye una amenaza para la eficaz convivencia entre los actores del proceso educativo.

### **Portar armas en la escuela**

Es la conducta que más preocupa a padres de familia, a autoridades escolares y sociales. Aunque su incidencia es baja, es un problema relevante que habla de la extrema animadversión de quien porta un instrumento letal.

La violencia, desde la óptica del victimario, tiene el propósito de destruir, herir, atemorizar, coaccionar, amedrentar a los demás, o destruir los objetos o aquello valioso para la institución. Esta violencia conlleva intimidación, amenaza y acoso. En la perspectiva de la víctima, el acecho del que es objeto refiere una subjetividad fallida que lo hace vulne-

rable a la agresión. En ella se cuentan la baja autoestima, el pobre autoconcepto, relaciones poco seguras, etc. El rol de víctima es particularmente delicado, pues el dolor y el daño pueden traducirse en estrés, enfermedades físicas, autoagresión, enfermedad emocional, e incluso violencia como mecanismo defensivo.

Las actuaciones de los gestores educativos deben considerar ambas ópticas, la del victimario y la de la víctima. De acuerdo a Garay y Gezmet (citados por Boggino, 2005) cuando no se aborda una óptica complementaria del fenómeno de la violencia escolar, es posible actuar de acuerdo a las propias vivencias y temores del adulto que se siente amenazado, lo que conduce a sanciones y medidas impulsivas e inmedatistas que pueden derivar en reacciones violentas de quienes consideran injusta la sanción. En ese contexto, las respuestas pueden ser de una honda agresividad, depredación y venganza.

Para abordar la problemática de la violencia, la institución educativa ha de convertirse en un microsistema, el que articula los procesos sociales, institucionales y psíquicos. El análisis de la violencia se debe centrar en las tramas de relación entre las entidades y los sujetos involucrados. Se han de considerar la articulación de las dimensiones intra y extramuro (estructurales y coyunturales, políticas, económicas, sociales y culturales, singulares y familiares, institucionales y pedagógicas) (Boggino, 2005). Para pensar en torno a la violencia han de observarse desde la perspectiva del

sistema educativo, del proyecto educativo general; desde la perspectiva de la escuela como organización; desde la práctica pedagógica, desde la historia de los actores de los acontecimientos violentos; desde la práctica pedagógica, y de modo fundamental, desde la articulación causal que las esferas de violencia tienen con la violencia social, con la pobreza, la exclusión, la transgresión, la violencia política, económica y estructural. De este modo, de acuerdo a Boggino (2005) las causas de la violencia deben buscarse en la institución escolar, en la práctica docente, en los sujetos, en la familia y en el contexto.

### **Disrupción y competencias socioemocionales**

En el estudio de las competencias socioemocionales, uno de los constructos más destacados se vincula al desarrollo del autoconcepto, el cual refiere la percepción de las propias capacidades, aun cuando objetivamente el sujeto no las posea o las tenga de modo incipiente. Las descripciones del yo son cognitivas y afectivas y son mediadas por la experiencia, en especial de “valoraciones reflejadas de los *otros* significativos, de comparaciones sociales o marcos de referencia y de atribuciones del yo” (Skaalvik, citado por Torres, 2010, p. 106), que influyen en el desempeño de la persona. Torres (2010) señala que el autoconcepto tiene tres dimensiones:

#### **a. Cognitiva**

Conjunto de rasgos que describen al sí mismo. Comprende un autoesquema que condiciona la mayor parte del procesamiento de la información que la persona realiza cotidianamente.

#### **b. Afectiva**

Comprende las emociones y los valores que acompañan el aspecto cognitivo. Es el juicio personal de autovalía que se manifiesta en las actitudes que tiene la persona hacia sí mismo.

#### **c. Conductual**

Autoafirmación y comparación que hace el sujeto sobre el sí mismo respecto a los demás, y que determina su cotidianidad.

El autoconcepto es una descripción dinámica, activa y cambiante. Cabe destacar que algunos autores señalan a la autoestima como la parte valorativa del autoconcepto. Para Torres (2010, p.108), “La autoestima ha sido definida también como un aspecto clave para conocer el ajuste interno del sujeto, un concepto multidimensional que hace referencia a la autovaloración que hacemos de nosotros mismos o el grado de satisfacción personal”.

La autoestima se vive como un proceso, y ciertos teóricos como Rosenberg o Savin-Williams y Demo (citados por Torres, 2010), establecen que al inicio de la adolescencia la autoestima desciende debido a los cambios y ejercicios evolutivos que los jóvenes tienen que afrontar,

y en la medida en que vayan avanzando en la madurez y la aceptación del cambio, esta autoestima se incrementa.

Sobre el autoconcepto, se considera como la adquisición resultante de las interacciones que el sujeto tiene con el entorno. Las personas reciben la retroalimentación del contexto sobre sus comportamientos y atributos, desde las experiencias propias y desde la perspectiva de los otros.

El autoconcepto y la autoestima se van conformando de acuerdo a las etapas del desarrollo personal. La primera fuente de formación son los padres, posteriormente los pares, y más adelante, en procesos amplios de socialización, los profesores, los amigos, los jefes, etc. Es importante destacar que la autoobservación y la observación de las consecuencias que tiene la conducta en los otros, también condicionan tanto el autoconcepto como la autoestima.

Lui (referido por Torres, 2010) menciona que los individuos con bajo autoconcepto son más inseguros respecto a sus atributos personales, lo que les genera menor confianza en su autocriterio y mayor susceptibilidad en cuanto a las influencias del entorno social. Cuando el autoconcepto está empobrecido, hay una fuerte vulnerabilidad que puede implantar efectos negativos como ansiedad, depresión y aprehensión. Por ello, la estructura de un autoconcepto saludable es fundamental en los procesos de desarrollo psicosocial

La escuela es el ámbito que ofrece experiencias definitivas que han de influir fuertemente en la motivación de los estudiantes. El éxito escolar supone una oportunidad para propiciar el crecimiento de su auto identidad y auto valía. Quienes, por el contrario, viven fracaso escolar, son proclives a desarrollar una percepción negativa de sí mismos, como mediocres e incompetentes. De allí se deriva la indefensión que hace al alumno vulnerable respecto a algún riesgo psicosocial. Las personas bajo criterios tendientes a la evolución y el desarrollo, se esfuerzan por mantener el control de las situaciones personales y externas; necesitan sentir que sus vidas son resultado de la eficiencia en el control. Si a la inversa, no se percibe la capacidad de controlar el evento, se puede producir un estado de paralización que limita o inhibe a las personas para alcanzar sus metas. Esto acarrea indefensión, depresión y desesperanza, ante comportamientos poco efectivos a nivel cognitivo y conductual.

Los comportamientos disruptivos en las etapas de la niñez y la adolescencia, se relacionan con bajo rendimiento académico, trastornos de atención y de conducta, inmadurez en la relación del individuo con su entorno, con los pares y los adultos, así como delincuencia. En casos más severos se producen problemas psiquiátricos, ideación suicida y criminalidad.

La perspectiva teórica de los múltiples indicadores de riesgo que describen Deater-Dechard, Dodge, Bates y Pettit (citados por Torres, 2010), señalan que

son cuatro ámbitos los que permiten explicar los problemas de internalización y externalización: *los aspectos relacionados con el niño, los factores socioculturales, las experiencias de parentalidad y las experiencias con el grupo de iguales.*

### **1. Factores de riesgo presentes en niños y adolescentes**

Las variables que predicen los problemas de externalización son: el temperamento adverso, hiperactividad, resistencia al control externo, irritabilidad, problemas médicos en la infancia, ser del género masculino. Estos factores pueden considerarse como endógenos e influyen en el comportamiento del niño.

### **2. Factores de riesgo socioculturales**

Ellos son: monoparentalidad, maternidad temprana, no planificación del embarazo, y la presencia de eventos fundamentales vividos con estrés.

### **3. Factores de riesgo de la parentalidad**

Ellos son: violencia entre los padres fuera y dentro del hogar, una disciplina severa, abuso físico, las actitudes complacientes ante el comportamiento agresivo de los hijos, la carencia de parentalidad positiva y de límites, bajo compromiso de los padres y un pobre cuidado materno.

### **4. Factores de riesgo de las relaciones con los iguales**

La inestabilidad en las relaciones con los pares y el rechazo social se vinculan con el comportamiento antisocial.

La identificación de un modelo explicativo sobre la interrupción, ha de considerar estos cuatro factores, pues uno solo no describe con asertividad las razones de tal interrupción.

## **Método**

El estudio de caso es la metodología empleada en la presente investigación. Este método se enmarca en el paradigma cualitativo Bisquerra, (2004), el cual puede definirse como: la recogida, análisis e interpretación de datos que no son objetivamente mensurables. Presenta unas características específicas, que podemos resumir en las siguientes: interés por comprender el comportamiento humano desde el marco de sus protagonistas, aproximación fenomenológica y medición observacional natural, sin control.

Muestra: la población sometida al estudio abarcó la totalidad de alumnos del Colegio: 394 de primero a tercer grado de secundaria.

## **Instrumentos**

La inteligencia emocional fue medida con la versión abreviada de la escala TEIQue de Petrides y Furnham (2003), la cual contiene 30 ítems. El formato de respuesta de esta escala es tipo Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). La evaluación del conflicto se realizó a partir de la escala de estrategias de resolución del conflicto CTS de Straus (1979). Esta escala se compone de dos subescalas; una de ellas evalúa

las estrategias propias para resolver los conflictos, debiendo los participantes indicar la frecuencia en la que han tenido lugar una serie de comportamientos en el último año, evaluándose las estrategias de resolución de conflictos desde comportamientos nada violentos (hablar del problema de forma tranquila, acudir a alguien que les ayude a resolver las cosas), pasando por comportamientos moderadamente violentos (hizo o dijo

algo para ofender al otro) a comportamientos muy violentos (le golpeó o le intentó golpear).

## Discusión y resultados

Se realizó un análisis de correlación entre las siguientes variables: inteligencia emocional y estrategias de resolución de conflicto, utilizándose para ello el estadístico de correlación de Pearson.

Tabla 1. Medias, medianas, desviación típica y fiabilidad para las diferentes medidas

Escala	M	Med.	D.T.	Alpha de Cronbach $\alpha$
Inteligencia emocional	4,83	4,86	0,81	0,89
Percepción positiva relaciones sociales	2,95	2,66	1,16	0,82
Estrategia propia de resolución de conflictos	1,79	1,68	0,52	0,87
Vínculos afectivos con familia e iguales	1,57	1,57	0,8	0,94
Autocontrol, respeto por las reglas	2,19	2,08	0,8	0,9
Empatía, cuidado de los otros	1,16	1,1	0,5	0,92
Contribución positiva con la escuela	1,63	1,42	0,82	0,89

Tabla 2. Análisis sobre inteligencia emocional y las estrategias de resolución de conflictos

	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	P
Estrategia de resolución de conflictos	0,20	73,80	0,40	0,00
Estabilidad afectiva	0,35	79,70	0,17	0,00
Confianza	0,38	61,90	0,22	0,00
Inteligencia emocional	0,41	51,10	0,18	0,00
Cuidado, sentido de los valores.	0,42	42,60	0,12	0,02

De los 394 estudiantes, 52.70% fueron niñas y el 47.30% eran niños, con un intervalo de edad que osciló entre los

10 y 14 años, con una edad media de 12.3% años y una desviación típica de 10.90%. En cuanto a los hogares de

procedencia, el 29.80% eran de familias monoparentales, biparentales tradicionales 59.20%; reconstituidas 8.60%, adoptivas el 1.30%, y de acogimiento 1.20%. En lo referente al nivel de estudio de los padres, el 1.4% tiene estudios de primaria, el 16.70% de secundaria, el 52.40% tiene estudios de bachillerato, y el 28.90% con estudios universitarios. Finalmente, en cuanto al nivel de ingresos de las familias, el 21.70% señalaron percibir entre uno y dos salarios mínimos al mes, el 47.30% perciben entre 2.1 y 3 salarios mínimos, el 24% entre 3.1 y 4 salarios mínimos al mes, y más de 4.1 salario mensual el 8%.

Los resultados dan una mayor comprensión de los factores que están implicados en la formación de competencias socioemocionales, la convivencia escolar y las estrategias propias de resolución de conflictos, esta es muy significativa, tal como se esperaba. Los resultados muestran una relación significativa respecto a los estudiantes con las mayores puntuaciones en el campo de la inteligencia emocional, quienes poseen mejores capacidades para enfrentar y solucionar el conflicto, respecto a los estudiantes con puntuaciones más bajas en inteligencia emocional, con tendencias a utilizar estrategias de comportamiento de abuso o violentos entre iguales o con los adultos, para la resolución de conflictos.

130

La investigación psicopedagógica ha aportado datos orientados a conocer cuáles son los factores que influyen en la formación de competencias socioe-

mocionales, la resolución de conflictos y la convivencia escolar; se ha establecido que: 1) Rara vez un factor específico de riesgo incide en un comportamiento disfuncional, en efecto, son múltiples comportamientos desajustados los que se asocian a un aspecto de riesgo; 2) Cualquier desajuste se vincula con múltiples factores de riesgo; 3) Existen factores protectores que se relacionan con las formas de desajuste.

Los factores de formación socioemocional se encuentran potencialmente en el individuo, la familia, grupos de pares, escuela y comunidad. Los que tocan a los sujetos en el desarrollo, dificultades emocionales y comportamientos problemáticos en la infancia o en la adolescencia. Los aspectos familiares incluyen conflictos entre los miembros de la familia, desorganización en la estructura familiar, bajo nivel socioeconómico, cambios frecuentes de vivienda, lazos afectivos débiles con los padres, autoritarismo, severidad e inconsistencia de los padres. En lo que corresponde al grupo de pares se cuentan el rechazo de los compañeros, presión negativa del grupo, tendencia a identificarse con comportamientos insanos o destructivos, violencia hacia los sujetos vulnerables en el interior del grupo. Los factores de riesgo en la escuela refieren el fracaso escolar y descontento. En la comunidad se dan riesgos como la desorganización social, delincuencia, inseguridad, corrupción, narcotráfico, acceso a armas, desempleo y bajos recursos económicos (Bisquerra, 2003).

En el estudio de los factores protectores destacan dos: los personales y los ambientales, en los primeros dominan las habilidades sociales, la disposición favorable, la habilidad para solucionar problemas, autoeficacia, autoestima, comunicación efectiva y aspiraciones elevadas. En el espectro ambiental que favorece el desarrollo social y emocional de la persona, en especial de los jóvenes, se encuentra el compromiso sólido con al menos un adulto, sana relación de los padres, pertenencia a organizaciones constructivas, actividades sociales y deportivas, así como el acceso a los aprendizajes de alto nivel académico.

Es un hecho que los jóvenes que viven situaciones personales y sociales saludables no son proclives a participar en situaciones que desencadenen conflictos, por el contrario, trabajan para construir una sana convivencia, se esfuerzan por su bienestar, desarrollan un buen rendimiento escolar, se saben cuidar a sí mismos y a los demás, y tienen altas capacidades para superar la adversidad y mantener una constructiva convivencia.

## Conclusiones

Para orientarse a la educación emocional, Bisquerra (2003) destaca la relevancia de identificar los factores de riesgo y los protectores, para centrarse en el decremento del riesgo y potencializar los factores de protección. Es necesario entender que en los aspectos preventivos y en el desarrollo de las competencias

emocionales, no solo basta con tratar al individuo, sino intervenir en los entornos de su actuación: familia, pares, escuela y comunidad. Antes de seguir avanzando, el autor refiere como elemental conocer aspectos psicológicos, neurofisiológicos y psicosociales de la emoción.

El espíritu de la investigación ha sido reconocer la importancia de dar viabilidad a los aspectos emocionales y afectivos en todo proceso humano, en este caso, en la dinámica educativa. Sustentamos que el desarrollo de los seres ha de ser holístico si hablamos de una verdadera integralidad. Por siglos se pensó que la educación no estaba sesgada por aspectos afectivos y un supuesto de racionalismo puro imperó en esa práctica. Hoy, a la luz de las nuevas reflexiones, ha sido posible pensar que el éxito personal y grupal está muy definido por su grado de salud emocional y mental. Entramos a una era de apertura hacia nuevas formas de interacción y trabajo, y en ellas, la emoción cubre un rol fundamental. Para quienes están involucrados en la educación formal e informal, es tiempo de emprender caminos renovados para favorecer prácticas que se vinculen estrechamente a la óptica humanista, la que mira el corazón de los seres y su capacidad de crear, avanzar y hacer posible la existencia de generaciones más sanas, más comprometidas con su bienestar personal y el colectivo, en una nueva cultura de paz, respeto, benevolencia y equidad.

## Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Berger, L. M., Paxson, C., & Waldfogel, J. (2009). *Income and Child Development*. *Children and Youth Service Review*, 31, 978-989.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (s.f.). *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado el 2003, *Educación emocional y competencias básicas para la vida*: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/1095317104121>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Universidad de Barcelona: Facultad de Educación, Educación XXI.
- Boggino, N. (2005). *Los Valores y las normas sociales en la escuela, Una propuesta didáctica e institucional*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Bozu, Z., & P.J., C. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento; competencias profesionales docentes*. *Formación e Innovación Educativa Universitaria* (2), 87-97.
- Burt, K., Obradovic, J., Long, J., & Masten, A. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years. *Testing transactional and cascade models*, 79(2), 359-374.
- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar, algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. *Aula de Innovación Educativa*, (77) 161-180
- Collaborative for Academic. (2006). *Social and Emotional Learning*. CASE.
- Echeita, G., & Domínguez, A. (2011). *Educación inclusiva en Aula*. *Revista Pedagógica de la Universidad de Salamanca*.
- Fernández, M., A., G., & G., B. (2011). *Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales*. *Curriculo y formación del profesorado*, 2-10.
- Fischman, G., & Haas, E. (2012). *Idealized Citizenship Education: Embodied cognition, Metaphors, and Democracy*. *Review of Research in Education*, 169-196.
- Frykedal, K., & Chiriack, E. (2011). *Assessment of students learning when working in groups*. *Educational Research*, 53(3), 331-345.
- Hué, C. (2009). *Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario*. Universidad de Zaragoza.
- Lerner, R. (2004). *Promoting positive youth development theoretical and empirical bases*. Tufts University: Institute for Applied Research in Youth Development.
- Mayer, J., & Gómez, B. (2012). *Vivir y superar la psicosis. Un testimonio y una guía para entender y trascender la psicosis*. México: CAPSSI.
- Raya, A., & Pino, M. (2012). *La interacción entre padres e hijos y su relación con los problemas de conducta externalizante*. 38, 157-158.
- Repetto, E., & Beltrán, S. (2006). *Inventario de competencias socioemocionales*,

- importancia y presencia, en Estudiantes. Revista Europea de Formación Profesional*, 36, 165-180.
- Repetto, E., & Pérez-González, J. (2007). *Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 126-140.
- Revuelta, F., & Rodríguez, M. (2013). *Concepto lego de estrés en estudiantes universitarios. España: Narcea Ediciones.*
- Richaud de Minzi, M., & Mesurado, B. (2013). *Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España.* Currículo y Formación de Profesorado, 19, 125-140.
- Sanz de Acedo, M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior. España: Narcea ediciones.*
- Schwartzman, S. (2008). *En Nuevas exigencias tecnologías de recursos humanos ante escenarios de innovación. Ciencia e Innovación – hacia una agenda de política pública. FLACSO.*
- Winters, J., Clift, R. J., & Dutton, D. G. (2004). An exploratory study of emotional intelligence and domestic abuse. *Journal of Family Violence*, 19, 255-267.